



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM LINGUAGEM E SOCIEDADE**

TATIANA FASOLO BILHAR DE SOUZA

**COMPREENSÕES SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
EM DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DO ESTADO DO PARANÁ:
UM PANORAMA HISTÓRICO DOS ÚLTIMOS 30 ANOS**

**CASCAVEL – PR
2023**

TATIANA FASOLO BILHAR DE SOUZA

**COMPREENSÕES SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA
EM DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DO ESTADO DO PARANÁ:
UM PANORAMA HISTÓRICO DOS ÚLTIMOS 30 ANOS**

Tese apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste – para obtenção do título de Doutora em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes

CASCADEL - PR
2023

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Bilhar de Souza, Tatiana Fasolo

Compreensões sobre a Prática de Análise Linguística em documentos parametrizadores do estado do Paraná: um panorama histórico dos últimos 30 anos / Tatiana Fasolo Bilhar de Souza; orientadora Terezinha da Conceição Costa-Hübes. -- Cascavel, 2023.

382 p.

Tese (Doutorado Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

1. Prática de Análise Linguística. 2. Ensino de Língua Portuguesa. 3. Documentos parametrizadores do estado do Paraná. 4. Escola Pública. I. Costa-Hübes, Terezinha da Conceição, orient. II. Título.

Tatiana Fasolo Bilhar de Souza

**COMPREENSÕES SOBRE A PRÁTICA DE ANÁLISE LINGÜÍSTICA EM DOCUMENTOS
PARAMETRIZADORES DO ESTADO DO PARANÁ: UM PANORAMA HISTÓRICO DOS
ÚLTIMOS 30 ANOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Doutora em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade, linha de pesquisa Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino, **APROVADA, com distinção**, pela seguinte banca examinadora:



Terezinha Da Conceição Costa-Hübes



Adriana Delmira Mendes Polato



Lilian Cristina Buzato Ritter



Mariângela Garcia Lunardelli



Greice Castela Torrentes

Cascavel, 05 de setembro de 2023.

Dedico esta pesquisa à minha família, pois “a parte sem o todo não é parte” (Gregório de Matos).

AGRADECIMENTOS

Toda pesquisa é em si uma jornada. Partimos de questionamentos que nos inquietam. Desenhamos um percurso a seguir, com encaminhamentos que visam a nos conduzir à “conquista” de um objetivo maior. Munimo-nos de uma base teórica consistente, com vasto suprimento de pesquisas, textos e autores para subsidiar nossos passos. E nos lançamos no caminho, que nunca é desprovido dos mais variados percalços. Mas não o fazemos sozinhos. Costumo dizer que, embora o trabalho de construção e reconstrução do texto seja executado solo pelo pesquisador, nenhuma tese resulta do trabalho de uma única pessoa. Para além do diálogo em que nos inserimos, com os enunciados de tantos outros, marcando nossa voz na cadeia da comunicação discursiva, há, desde a partida, os que marcham conosco, garantindo apoio – dos mais variados tipos – para que possamos completar o percurso. E, se alguns o fazem apenas por pequenos trechos, outros o fazem durante todo o trajeto, sempre companheiros, de tal modo que, sem eles, não nos seria possível completar a missão. É para essas pessoas, tão essenciais ao longo da jornada, que dedico as palavras seguintes.

Expresso minha profunda gratidão ao meu esposo e companheiro na vida, David de Souza, que acompanhou todo o processo de pesquisa e soube compreender as ausências, o stress, a empolgação e a falta dela. Obrigada pela cumplicidade e carinho. Obrigada por sua paciência e compreensão, por seu apoio, por cada sorriso e abraço nos momentos difíceis, por comemorar comigo cada vitória e por me carregar no colo quando precisei. Você é minha melhor metade.

Aos meus pais, Ivan e Katia Bilhar, que não só me concederam a vida como também a preencheram de oportunidades para que eu pudesse chegar até aqui, e ao meu irmão, Pétersson. Agradeço pelo amor incondicional e por continuarem sendo um porto seguro. Amo vocês!

À minha querida orientadora, Professora Doutora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, a pessoa responsável por que eu chegasse até aqui. É preciso alguém que, mais do que acreditar em nós, guie nossos passos ao longo da jornada. E você o fez. Trabalhar sob sua orientação tem sido um imenso privilégio. Com você aprendo a cada dia que um excelente professor e pesquisador é, antes de tudo, um ser humano humilde e generoso. Agradeço pela compreensão, pela amizade, pelo carinho. E, também, pelos muitos ensinamentos, pelas leituras e releituras deste texto, pelas correções, por todas as horas dedicadas a mim e a esta pesquisa. Obrigada por me conduzir com tanta maestria e gentileza durante mais esse percurso. Obrigada por fazer das horas de estudo, ensino, pesquisa e aprendizagem, horas, também, de acolhimento. Você é, e sempre será, uma inspiração.

À Julliane Brita, colega e amiga querida, que me acolheu tantas vezes e de tantas formas ao longo deste percurso. Obrigada por tornar o caminho menos árduo.

Ao maravilhoso Alcemar Araujo, colega três vezes – jornalista, professor, pesquisador – e amigo amado, que trouxe mais cor, mais leveza e mais amor ao solitário exercício da pesquisa e da docência. Obrigada pelas risadas, pelas trocas e por me amparar, nos momentos difíceis, de tantas maneiras diferentes. Você é luz!

Aos colegas e amigos João Carlos Rossi, Laís Fenilli, Rosemary Turkiewicz e, de modo especial, ao maravilhoso Fernando Arthur Gregol – todos colegas desde a época do projeto Observatório da Educação, com quem compartilho tantas memórias lindas da minha trajetória acadêmica – por sempre estarem disponíveis para dialogar e auxiliar.

À querida Sueli Gedoz, pela disposição em contribuir com a pesquisa.

À amiga Pricilla Záttera pelas trocas, conversas, auxílios. Por compartilhar as dores e os amores da pesquisa e por sempre me fazer rir em meio ao caos. Como é bom ter você em minha vida.

Aos professores do programa de Pós-Graduação em Letras, da UNIOESTE, pelas aulas ministradas e pelo conhecimento partilhado. E a todos os mestres que passaram e permanecem em meu caminho, iluminando-o e trazendo ensinamentos valiosos.

Aos membros da banca, Professoras Doutoras Lilian Cristina Buzato Ritter, Adriana Delmira Mendes Polato, Mariângela Garcia Lunardelli e Greice Castela Torrentes. Obrigada pelo diálogo, por suas leituras atentas desta pesquisa e por suas contribuições para engrandecê-la. E à Professora Doutora Carmen Teresinha Baumgärtner, que me acompanhou desde a graduação e trouxe também contribuições valiosas a esta investigação.

Aos meus alunos, que me motivam a ser uma professora melhor e, mesmo sem saber, me ajudaram – com seus questionamentos e carinho – ao longo desta investigação.

À CAPES, pelo incentivo financeiro à pesquisa.

À Professora Doutora Dantielli Assumpção Garcia, coordenadora do Programa de Pós-Graduação, por suas orientações quanto ao PPGL e por sua amizade. E à assistente Magaly Lindbeck Guimarães, por sempre me atender com cortesia e gentileza.

E a todos que de alguma forma contribuíram para a realização desta tese, registro minha profunda gratidão.

No meio do caminho tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha uma pedra

Nunca me esquecerei desse acontecimento
Na vida de minhas retinas tão fatigadas
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
Tinha uma pedra
Tinha uma pedra no meio do caminho
No meio do caminho tinha uma pedra

(Carlos Drummond de Andrade)

BILHAR DE SOUZA, Tatiana Fasolo. **Compreensões sobre a Prática de Análise Linguística em documentos parametrizadores do estado do Paraná: um panorama histórico dos últimos 30 anos.** 2023. (380 p.). Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

A proposta de Prática de Análise Linguística (PAL) enquanto prática pedagógica reflexiva articulada às práticas de produção e de leitura de textos nas aulas de Língua Portuguesa (LP) surge com o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi na década de 1980. A PAL é apresentada em capítulos que Geraldi assina na obra *O texto na sala de aula: leitura & produção* (GERALDI, 1984) e, anos mais tarde, é retomada e ampliada no livro *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997[1991]). Trata-se de uma prática que, pautada em pressupostos do Círculo de Bakhtin, visa a um trabalho com a língua(gem) no qual, ao invés de exercícios descontextualizados de classificação gramatical, priorizam-se atividades de reflexão sobre os recursos linguísticos empregados na construção de textos, levando em conta as escolhas do autor, motivadas pela situação interativa e o contexto que envolve sua produção. Seu objetivo é possibilitar, aos alunos, mais autonomia em suas práticas linguísticas e, como consequência, uma participação mais efetiva na sociedade. Essa prática passou a integrar os eixos de ensino de LP no país principalmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a). No entanto, nem sempre a compreensão que se tem da PAL é a mesma da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]). Conforme Rodrigues (2021), outros discursos sobre essa prática surgem no decorrer dos anos, aproximando-se ou afastando-se da sua proposição inicial. No Paraná, a PAL está prevista nos documentos pedagógicos oficiais desde o início da década de 1990, quando houve a publicação do Currículo Básico para a Escola Pública (PARANÁ, 1990), sendo também prevista nas Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE -PARANÁ, 2008) e, mais recentemente, no Currículo da Rede Estadual (CREP - PARANÁ, 2021). Dentro desse contexto, voltamo-nos, nesta investigação, para o tema: o(s) discurso(s) sobre a PAL nos documentos parametrizadores do ensino, para os Anos Finais do Ensino Fundamental (AF-EF), no estado do Paraná, desde a década de 1990. Três perguntas norteiam o caminho da pesquisa: 1) A proposta geraldiana de PAL é reenunciada nos documentos parametrizadores do estado do Paraná voltados aos AF-EF? 2) Que discursos são veiculados sobre a PAL nos documentos parametrizadores do estado do Paraná voltados aos AF-EF desde a década de 1990? 3) Que panorama podemos traçar das orientações dos documentos parametrizadores do estado do Paraná dos AF-EF a respeito da PAL nesse intervalo de quase 30 anos? A partir dessas indagações, traçamos como objetivo geral: analisar as possíveis reenunciações geraldianas e outros discursos sobre a PAL no ensino de Língua Portuguesa veiculados nos documentos parametrizadores do Paraná dos AF-EF desde a década de 1990. Para atingir esse propósito, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa e interpretativista, cuja base epistemológica reside na Concepção Dialógica de Linguagem (CDL), e que se inscreve no campo da Linguística Aplicada. As análises são pautadas na Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006). Teoricamente, esta investigação se sustenta em estudos do Círculo de Bakhtin, de Geraldi (1984, 1997[1991]), de Franchi (2006[1988]) e de autores que discutem a PAL, especialmente os que se filiam à CDL, tais como Rodrigues e Cerutti-Rizzati (2011), Acosta Pereira (2013, 2016, 2018), Costa-Hübes (2017a, 2021), Santos (2017), Polato (2017), Acosta Pereira e Pinto (2018), Lunardelli (2020, 2021), Mendes-Polato e Menegassi (2020), Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a, 2021b,

2021c), Kraemer e Costa-Hübes (2021) entre outros. Como resultado, temos que os três documentos reenunciam, em alguma medida, a proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]) de PAL, orientando que tal prática seja desenvolvida nas aulas de LP. No entanto, diretamente relacionado ao cronotopo de cada documento, há diferentes compreensões sobre a PAL nos três documentos: (I) o Currículo Básico (PARANÁ, 1990), embora seja pioneiro ao abordar a PAL como alternativa ao ensino mecânico de LP, se afasta da proposta geraldiana e traz orientações que incorrem em práticas de ensino focadas no sistema e nas estruturas linguísticas, tomando o texto como pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais; (II) nas DCE (PARANÁ, 2008), as orientações se aproximam da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]) e avançam na direção de uma PAL de base dialógica, com ênfase no contexto extraverbal de produção dos enunciados e nas vozes que neles ecoam, num trabalho que considera os gêneros discursivos e suas esferas sociais, evidenciando um avanço em relação ao documento anterior; (III) por fim, o CREP (PARANÁ, 2021), que trata essa prática como análise linguística/semiótica, se distancia da proposta geraldiana e dialoga com dois outros discursos: o de uma gramática contextualizada, trabalhada no texto sem vinculação com o contexto, e o de uma expressão nova para práticas de ensino que não enfatizam a dimensão social da língua(gem), focando na estrutura da língua. Assim, a partir das análises, confirmamos nossa tese inicial, de que *os documentos parametrizadores do estado do Paraná são organizados por variados discursos que orientam a PAL sob matizes com tons variados, de modo que, historicamente, há movimentos de aproximação e distanciamento em relação à proposta geraldiana*. É importante acrescentar, contudo, que esses movimentos não se dão de forma aleatória, mas motivados pelo jogo de forças centrípetas e centrífugas que se observa também em cada cronotopo, e que está diretamente vinculado aos movimentos da política nacional e estadual no período em que os documentos parametrizadores foram elaborados.

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Análise Linguística, Documentos parametrizadores do estado do Paraná, Ensino de Língua Portuguesa, Escola Pública.

BILHAR DE SOUZA, Tatiana Fasolo. **Understandings about Linguistic Analysis Practice in parameterizing documents from the state of Paraná: a historical overview of the last 30 years.** 2023. (380 p.). Dissertation (Doctorate in Language Arts) – Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel.

ABSTRACT

The proposal for the Linguistic Analysis Practice (LAP) as a reflective pedagogical practice articulated with the practices of producing and reading texts in Portuguese Language (LP) classes emerged with the professor and researcher João Wanderley Geraldi in the 1980s. LAP is presented in the chapters that Geraldi authors in the book called *O texto na sala de aula: leitura & produção* (GERALDI, 1984) and, years later, it is resumed and expanded in the book *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997[1991]). It is a practice that, based on assumptions of the Bakhtin Circle, aims to work with the language in which, instead of decontextualized exercises of grammatical classification, priority is given to reflection activities on the linguistic resources used in the construction of texts, taking into account the author's choices, motivated by the interactive situation and the context surrounding its production. Its objective is to provide students with more autonomy in their linguistic practices and, as a consequence, a more effective participation in society. This practice became part of the PL teaching axes in the country, mainly after the publication of the National Curricular Parameters – PCN (BRASIL, 1998a). However, the understanding of LAP has not always been the same as the one proposed by Geraldi (1984, 1997[1991]). According to Rodrigues (2021), other discourses on this practice have emerged over the years, approaching or moving away from its initial proposition. In Paraná, LAP has been provided for in official pedagogical documents since the early 1990s, when the Basic Curriculum for Public Schools was published (PARANÁ, 1990). It was also provided for in the State Curricular Guidelines (DCE -PARANÁ, 2008) and, more recently, in the State Network Curriculum (CREP - PARANÁ, 2021). Within this context and within the context of this investigation, we address the discourse(s) about LAP in the teaching parameterizing documents for the final years of elementary education in the state of Paraná since the 1990s. Three questions guide the research: 1) Is Geraldi's proposal for LAP re-enunciated in parameterizing documents from the state of Paraná aimed at the final years of elementary education? 2) What discourses are conveyed about LAP in parameterizing documents from the state of Paraná aimed at the final years of elementary education since the 1990s? 3) What panorama can we draw from the guidelines of the parameterizing documents of the state of Paraná for the final years of elementary education regarding PAL in this interval of almost 30 years? Based on these questions, we set the general objective: to analyze the possible Geraldi's re-enunciations and other discourses about LAP in the teaching of Portuguese conveyed in the parameterizing documents of Paraná for the final years of elementary education since the 1990s. To achieve this purpose, we chose to develop a qualitative and interpretive research, whose epistemological basis lies in the Dialogic Conception of Language (DLC), and which is found within the field of Applied Linguistics – since it investigates a socially relevant problem of language use. The analyses are based on Dialogic Discourse Analysis (BRAIT, 2006). Theoretically, this investigation is based on studies of the Bakhtin Circle, Geraldi (1984, 1997[1991]), Franchi (2006[1988]) and authors who discuss LAP, especially those affiliated with the DLC, such as Rodrigues and Cerutti-Rizzati (2011), Acosta Pereira (2013, 2016, 2018), Costa-Hübes (2017a, 2021), Santos (2017), Polato (2017),

Acosta Pereira and Pinto (2018), Lunardelli (2020, 2021), Mendes-Polato and Menegassi (2020), Acosta Pereira and Costa-Hübes (2021a, 2021b, 2021c), Kraemer and Costa-Hübes (2021), among others. As a result, we understand that the three documents re-enunciate Geraldi's proposal (1984, 1997[1991]) of LAP to some extent, suggesting that such practice should be developed in PL classes. However, directly related to the chronotope of each document, there are different understandings of LAP in the three documents: (I) the Basic Curriculum (PARANÁ, 1990), although it is the pioneer in approaching LAP as an alternative to the mechanical teaching of PL, it moves away from Geraldi's proposal and brings guidelines that incur in teaching practices focused on the system and on linguistic structures, taking the text as a pretext for working on grammatical contents; (II) the State Curricular Guidelines (PARANÁ, 2008), they are close to Geraldi's proposal (1984, 1997[1991]) and move towards a dialogic-based LAP, with emphasis on the extraverbal context of enunciation production and on the voices that echo in them, in a work that considers discursive genres and their social spheres, showing an advance in relation to the previous document; (III) finally, the State Network Curriculum (PARANÁ, 2021), it understands this practice as a linguistic/semiotic analysis, distances itself from Geraldi's proposal and dialogues with two other discourses: that of a contextualized grammar, worked in the text without connection to the context, and that of a new expression for teaching practices that do not emphasize the social dimension of language, focusing on the structure of language. Therefore, based on the analyses, we confirmed our initial thesis, that the *parameterizing documents of the state of Paraná are organized by various discourses that guide LAP under nuances with a myriad of tones that, historically, point to movements of approximation and distancing in relation to Geraldi's proposal*. It is paramount to point out, however, that these movements do not occur randomly, but are motivated by the game of centripetal and centrifugal forces that is also observed in each chronotope, which is directly linked to national and state political movements in the period in which the parameterizing documents were prepared.

KEYWORDS: Linguistic Analysis Practice, Parameterizing documents of the state of Paraná, Portuguese Language Teaching, Public School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Partes analisadas no Currículo Básico

Quadro 2 – Partes analisadas nas DCE

Quadro 3 – Partes analisadas no CREP

Quadro 4 – Perguntas e objetivos específicos da pesquisa

Quadro 5 – A Prática de Análise Linguística na obra *O texto na sala de aula: leitura & produção*

Quadro 6 – A Prática de Análise Linguística na obra *Portos de Passagem*

Quadro 7 – Discursos sobre a PAL

Quadro 8 – Compreensões no Currículo Básico – LP

Quadro 9 – A compreensão de gramática e de PAL no Currículo Básico

Quadro 10 – Compreensões nas DCE – LP

Quadro 11 – A compreensão de gramática e de PAL nas DCE

Quadro 12 – Compreensões no CREP – LP

Quadro 13 – A compreensão de gramática e de PAL no CREP

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 – Bases teórico-metodológicas da pesquisa
- Figura 2 – Ancoragem teórico-conceitual
- Figura 3 – Atividade do tópico “A língua em foco”
- Figura 4 – Quadro de conteúdos do eixo Domínio da Escrita do Currículo Básico
- Figura 5 – Exemplo de quadro de conteúdo nas DCE de LP
- Figura 6 – Parte da tabela de gêneros discursivos apresentada pelas DCE
- Figura 7 – Quadro de Mendonça (2006) apresentado nas DCE de LP
- Figura 8 – Quadro CREP
- Figura 9 – Panorama da PAL nos documentos parametrizadores do PR

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADD	Análise Dialógica do Discurso
AF-EF	Anos finais do Ensino Fundamental
Ampare	Assessoria de Mobilização de Pais, Professores e Amigos da Rede Escolar
ASSOESTE	Associação Educacional do Oeste do Paraná
BDI	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNDES	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BOVESPA	Bolsa de Valores de São Paulo
CADEP	Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CCM	Colégios Cívico-Militares
CDL	Concepção Dialógica de Linguagem
CEB	Câmara de Educação Básica
CES	Câmara de Educação Superior
CETEPAR	Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
Conabio	Comissão Nacional da Biodiversidade
CONAE	Conferência Nacional de Educação
Conaflor	Comissão Nacional de Florestas
Conaveg	Comissão Nacional de Recuperação da Vegetação Nativa
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica do estado do Paraná
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DEB	Departamento de Educação Básica
DEDUC	Diretoria de Educação do Paraná

DEE	Departamento de Educação Especial
DEF	Departamento de Ensino Fundamental
DEI	Departamento de Ensino Infantil
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e de Adultos
DEM	Departamento de Ensino Médio
DEM	Democratas
DEP	Departamento de Educação Profissional
DEPG	Departamento de Ensino de 1º Grau
DESG	Departamento de Ensino de 2º Grau
DIAP	Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar
ESP	Escola Sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
FACIMAR	Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon
FACISA	Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas
FACITOL	Faculdade de Ciências Humanas
FBKF	Formação Bruta de Capital Fixo
FBMC	Fórum Brasileiro de Mudança do Clima
FECIVEL	Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIDENE	Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado
Fiocruz	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional de Educação (FNE)
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT-DiAD	Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEL	Instituto de Estudos da Linguagem
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPCA	Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo
IPE	Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores do Paraná
IPI	Imposto sobre produtos industrializados
ISD	Interacionismo Sócio-Discursivo
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer, Intersexuais, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pansexuais, Não-binários e outras orientações sexuais e identidades de gênero
LP	Língua Portuguesa
MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MMVM	Língua: mundo mundo vasto mundo
NRE	Núcleo Regional de Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAD	Plano de Ações Descentralizadas
PAL	Prática de Análise Linguística
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEE	Plano Estadual de Educação
PFL	Partido da Frente Liberal
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
Planaveg	Plano Nacional de Recuperação da Vegetação Nativa
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Partido Progressista
PPC	Propostas Pedagógicas Curriculares
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PQE	Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio
PSC	Partido Social Cristão
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSS	Processo Seletivo Simplificado
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PTD	Planos de Trabalho Docente
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RCO	Registro de Classe Online
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEED	Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (do Paraná)
STF	Superior Tribunal Federal
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
TPP	Tribunal Permanente dos Povos
TSE	Tribunal Superior Eleitoral
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIOESTE

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

URSS

União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: NO INÍCIO DO CAMINHO TINHA UMA TESE	22
2 NO INÍCIO DA TESE TINHA UM CAMINHO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	32
2.1 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS SOB UM VIÉS DIALÓGICO	32
2.1.1 A Linguística Aplicada e o tipo de pesquisa	37
2.1.2 A postura dialógica para a análise dos dados	40
2.2. O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	46
2.2.1 O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná	47
2.2.2 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica	48
2.2.3 O Currículo da Rede Estadual Paranaense	49
3 PARA PAVIMENTAR O CAMINHO TINHA UMA CONCEPÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA	52
3.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA: UMA COMPREENSÃO DISCURSIVA DE LÍNGUA(GEM)	52
3.1.1 Compreensões sobre o cronotopo	59
3.1.2 Compreensões sobre ideologia e valoração	64
3.1.3 Compreensões sobre esferas sociais e gêneros discursivos	71
4 PARA TRILHAR O CAMINHO TINHA UMA PRÁTICA: COMPREENSÕES SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA	79
4.1 A PROPOSTA GERALDIANA DE PAL	79
4.1.1 O texto na sala de aula: leitura & produção (1984)	83
4.1.1.1 <i>A compreensão de linguagem</i>	90
4.1.1.2 <i>A compreensão de PAL</i>	93
4.1.2 Portos de Passagem (1991)	99
4.1.2.1 <i>A compreensão de linguagem</i>	102
4.1.2.2 <i>A compreensão de PAL</i>	107
4.2 DIFERENTES COMPREENSÕES SOBRE A PAL	115
4.2.1 Nova expressão para os mesmos conteúdos.....	115

4.2.2 Gramática contextualizada.....	118
4.2.3 Análise linguística/semiótica	128
4.2.4 PAL de base dialógica	130
5 NOS PRIMEIROS PASSOS DO CAMINHO TINHA ORIENTAÇÕES: O CURRÍCULO BÁSICO	136
5.1 O CRONOTOPO DO CURRÍCULO	136
5.1.1 O grande cronotopo	138
5.1.2 O pequeno cronotopo	147
5.2 COMPREENSÕES SOBRE A LÍNGUA(GEM)	156
5.3 REENUNCIÇÕES DA PROPOSTA GERALDIANA – E OUTROS DISCURSOS – SOBRE A PAL	171
6 PARA SEGUIR NO CAMINHO TINHA DIRETRIZES: AS DCE	181
6.1 O CRONOTOPO DAS DCE	181
6.1.1 O grande cronotopo	182
6.1.2 O pequeno cronotopo	197
6.2 COMPREENSÕES SOBRE A LÍNGUA(GEM)	216
6.3 REENUNCIÇÕES DA PROPOSTA GERALDIANA – E OUTROS DISCURSOS – SOBRE A PAL	236
7 PARA COMPLETAR O CAMINHO TINHA NOVAS ORIENTAÇÕES: O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL	254
7.1 O CRONOTOPO DO CREP	254
7.1.1 O grande cronotopo	255
7.1.2 O pequeno cronotopo	283
7.2 COMPREENSÕES SOBRE A LÍNGUA(GEM)	304
7.3 REENUNCIÇÕES DA PROPOSTA GERALDIANA – E OUTROS DISCURSOS – SOBRE A PAL	320
8 NO HORIZONTE DO CAMINHO TINHA UM CENÁRIO: O PANORAMA HISTÓRICO DA PAL NOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DO ESTADO DO PARANÁ	340
8.1 O PANORAMA	340

9 NO FIM DO CAMINHO TINHA UMA TESE: CONSTATAÇÕES DO PERCURSO.....	350
REFERÊNCIAS	356
APÊNDICES	379
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A PAL	380

1 PRIMEIRAS PALAVRAS: NO INÍCIO DO CAMINHO TINHA UMA TESE

A investigação que conduzimos para a construção desta Tese¹ nasce de nossas inquietações, enquanto professora, a respeito do ensino de Língua Portuguesa (LP) e versa, mais especificamente, sobre a compreensão da Prática de Análise Linguística² (PAL) nas orientações dos documentos parametrizadores do estado do Paraná. Explicamos.

Foi durante a graduação em Letras³ que estabelecemos contato, pela primeira vez, com o conceito de PAL enquanto prática pedagógica reflexiva articulada às práticas de produção e de leitura de textos nas aulas de LP. Ao longo de toda vida escolar – o que se deu principalmente nos anos de 1990 e início dos anos 2000 –, o ensino de LP a que tivemos acesso foi centrado em exercícios de classificação gramatical, calcados numa concepção de língua como sistema e estrutura, dos quais deveríamos nos apropriar para comunicar. E foi nessa perspectiva que estabelecemos modelos sobre o que seria ensinar LP e que decidimos ser professora.

Iniciamos nossa caminhada na preparação para a docência em 2009, quando começamos a graduação em Letras na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – campus Cascavel. Durante a licenciatura, no entanto, duas questões se destacaram: 1) no curso, não iríamos estudar apenas fonética, morfologia e sintaxe, uma vez que havia muito mais no universo das Letras; 2) o modo como havíamos aprendido LP na escola do Ensino Fundamental e Médio não era exatamente como os professores do curso esperavam que a ensinássemos: eles falavam em trabalhar conjuntamente leitura e produção de textos com aulas de gramática, falavam em gêneros discursivos ou textuais, mas não apresentavam caminhos concretos que pudessem ilustrar suas expectativas. Foi assim que, buscando possibilidades para a prática pedagógica, começamos a participar de projetos de pesquisa e ensino⁴.

¹ Usamos a inicial maiúscula (Tese) quando nos referimos ao texto moldado no gênero discursivo “tese” que apresenta a pesquisa desenvolvida, e a inicial minúscula (tese) quando nos referimos ao argumento que defendemos e buscamos confirmar a respeito do tema de nossa investigação.

² Ao usar o termo Prática de Análise Linguística, referimo-nos, nesta pesquisa, à proposta elaborada por Geraldini (1984, 1997[1991]), a qual, segundo Polato (2017), diz respeito a uma prática pedagógica reflexiva ligada à leitura e produção de textos em situação de ensino e aprendizagem que se ancora, principalmente, na compreensão de linguagem do Círculo de Bakhtin.

³ Cursamos a graduação em Letras nos seguintes períodos: o 1º e 2º anos do curso em 2009 e 2010, respectivamente, e o 3º e 4º anos em 2014 e 2015, quando concluímos a licenciatura.

⁴ Entre os anos de 2009 e 2010, desenvolvemos o Projeto de Iniciação Científica Voluntária (PICV), sob orientação da Prof. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, intitulado *Reconhecendo gêneros da esfera jornalística*, no qual realizamos estudos acerca dos escritos do Círculo e buscamos (re)conhecer e caracterizar

Logo no primeiro projeto, os estudos desenvolvidos pautaram-se nos pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem. Um “admirável mundo novo” se descortinava à nossa frente. Esse grupo de intelectuais russos – de formações acadêmicas e atuações profissionais diversas⁵ – desenvolveu importantes reflexões filosóficas sobre as relações entre a língua(gem)⁶, o homem e a sociedade, apresentando-nos à Concepção Dialógica de Linguagem (CDL)⁷. Essa compreensão contrapunha os dois entendimentos que predominavam até então sobre a língua(gem), aos quais o Círculo chamou *subjetivismo individualista* e *objetivismo abstrato*⁸.

O Círculo não refuta, mas discorda do primeiro entendimento, que reduz a linguagem a mera expressão do pensamento humano; e do segundo, que compreende a língua como um sistema abstrato de formas do qual nos apropriamos para comunicar, mas sobre o qual não exercemos influência. E defende que a língua(gem) é uma forma de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, evoluindo e modificando-se pelo uso que dela fazem seus falantes. Nas palavras de Volóchinov (2018[1929]), a língua(gem) é “[...] um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes”

gêneros da esfera jornalística. Entre os anos de 2014 e 2015, desenvolvemos novo PICV, *Gêneros da Esfera Jornalística no Livro Didático*, em que analisamos atividades de leitura, produção textual e análise linguística propostas a partir de gêneros da esfera jornalística em coleções de livros didáticos de Ensino Fundamental I. Entre os anos de 2015 e 2016, novamente sob a orientação da Prof. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, desenvolvemos o projeto *A concepção interacionista de linguagem e os gêneros discursivos no curso de Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – campus Cascavel*, que culminou em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (SOUZA, 2015). De 2014 a 2016, participamos do projeto *Formação continuada para professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da Região Oeste do Paraná*, vinculado ao Programa Observatório da Educação (CAPES/INEP), no qual, sob a coordenação da Prof. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, e junto com outras colegas, ministramos cursos de formação continuada para professores das redes municipais e estadual de ensino, voltados mais especificamente para os Descritores da Prova Brasil, em função do baixo IDEB nos municípios envolvidos. Também, de 2015 a 2018 participamos do projeto “Práticas de linguagem, ensino e aprendizagem em contextos escolares: a proficiência em leitura e escrita em língua portuguesa como objeto de estudos e pesquisas”, em que desenvolvemos estudos acerca das práticas de leitura na escola e ministramos cursos de formação continuada para professores do ensino público nos níveis Fundamental I, II e Ensino Médio.

⁵ Conforme Faraco (2009), faziam parte do grupo Matvei I. Kagan, filósofo; Ivan I. Kanaev, biólogo; Maria V. Yudina, pianista; Lev V. Pumpianski, professor e estudioso de Literatura; Valentin N. Volochinov, professor, formado em estudos linguísticos; Pavel N. Medvedev, educador e gestor na área de cultura, formado em direito; e Mikhail M. Bakhtin, professor, com formação em estudos literários, entre outros. Os membros do Círculo mantiveram encontros informais, mas regulares, entre os anos de 1919 e 1929, inicialmente nas cidades de Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersburgo (à época, Leningrado).

⁶ Como nos pautamos, para esta investigação, na concepção dialógica, levamos em conta que em tal perspectiva os conceitos de língua e linguagem se imbricam, uma vez que, conforme os estudos do Círculo de Bakhtin, uma comporta a outra. Assim, ao longo desta Tese, já que assumimos tal concepção de linguagem, sempre que nos referirmos à língua, utilizaremos a expressão língua(gem).

⁷ Na seção 3 desta Tese, a fim de apresentar a ancoragem dialógica no tratamento dos dados, discutimos conceitos importantes à CDL, tais como: língua(gem), discurso (e relações dialógicas), enunciado, cronotopo, ideologia e valoração, esferas sociais e gêneros do discurso.

⁸ Ambas as compreensões sobre a linguagem – subjetivismo individualista e objetivismo abstrato – são mais detidamente discutidas na seção 3 desta Tese, no item 3.1, onde abordamos a CDL.

(VOLÓCHINOV⁹, 2018[1929], p. 224). A partir desse viés teórico-filosófico, a interação discursiva é tomada como a realidade fundamental da língua(gem).

O homem, nesse contexto, é compreendido como um sujeito situado que, ao fazer uso da língua(gem), tem a possibilidade de exercer uma responsividade ativa sobre os discursos presentes na sociedade. E tudo aquilo que enuncia organiza-se em textos-enunciados¹⁰ que, por sua vez, configuram-se em um gênero do discurso, influenciados pelo contexto de produção e interação, e que dialogam com outros enunciados e discursos presentes em nossa sociedade.

Para o Círculo, os textos-enunciados sempre dialogam com outros já produzidos a respeito do mesmo tema e suscitarão respostas de novos textos-enunciados a serem produzidos, estabelecendo relações dialógicas entre eles, de tal modo que os enunciados são entendidos como elos no fluxo da comunicação discursiva. Nessa perspectiva, a língua(gem), em sua concretude, é reconhecida como um fenômeno vivo, social e ideológico, uma vez que os textos-enunciados sempre trazem, também, apreciações valorativas sobre o objeto de que tratam.

Tal compreensão da língua(gem) começou a ser pensada na sua relação com o ensino de LP, no Brasil, a partir da década de 1980¹¹ – o que trouxe novas perspectivas para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula. Em 1984, no livro *O texto na sala de aula: leitura & produção*, João Wanderley Geraldi, nos capítulos que assina, discute as diferentes concepções de linguagem¹² e trata do ensino de LP, apontando falhas no que diz respeito à produção artificial de textos (a qual chamou de prática de redação) e à ênfase nas atividades metalinguísticas.

Em um dos artigos, Geraldi apresenta uma proposta para o ensino de LP que articula a prática de leitura, a prática de produção textual e a “prática de análise linguística”

⁹ Estamos cientes de que há diferentes grafias para o nome deste autor. Assim, escrevemos, nesta Tese, o nome tal como grafado nas versões das obras que utilizamos para nosso embasamento teórico, de modo que pode haver variações ao longo da pesquisa.

¹⁰ Para Bakhtin (2011[1979]), o texto apresenta dois polos: o da língua como sistema e o da língua como discurso, isto é, como enunciado. Nesse último, o texto não pode ser compreendido dissociado do seu contexto de produção, das condições e da situação de interação. Assim, o texto-enunciado é único e irrepetível, apresenta locutor e interlocutor, tem uma função ideológica e dialoga com outros textos-enunciados e discursos já produzidos socialmente. Por compartilharmos desse posicionamento teórico, adotamos, nesta Tese, o conceito de texto entendido na sua condição de enunciado; logo, texto-enunciado.

¹¹ Na seção 4 desta Tese, mais especificamente na subseção 4.2.1 – em que tratamos do contexto em que nasce a proposta de Geraldi de PAL –, contextualizamos a entrada dos estudos bakhtinianos no Brasil.

¹² Geraldi (1984) discorre sobre três diferentes concepções de linguagem e sua relação com o ensino de LP: 1) linguagem como expressão do pensamento, que estabelece relações de concordância com o subjetivismo individualista tratado por Volóchinov (2018[1929]); 2) linguagem como instrumento de comunicação, que tem influência da corrente teórico-filosófica a qual Volóchinov (2018[1929]) denominou de objetivismo abstrato; e 3) linguagem como forma de interação, que compreende a linguagem como forma de interagir e agir sobre o mundo e se aproxima da compreensão dialógica de linguagem (CDL) do Círculo de Bakhtin.

(GERALDI, 1984a, p. 63), priorizando, nesta, as reflexões sobre a língua(gem) em uso na produção escrita de textos dos alunos. Essa visão para o ensino de língua(gem) – que ecoa no texto de Franchi (2006[1988])¹³ – é ampliada, alguns anos depois, no livro *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997[1991]), no qual o autor observa que a PAL deve estar relacionada não só à prática de produção de textos, mas também à de leitura.

Conforme Polato (2017), a PAL que Geraldi (1984¹⁴, 1997[1991]) propõe “[...] está naturalmente ancorada nos pressupostos do dialogismo do Círculo de Bakhtin [...]” (POLATO, 2017, p. 204). Trata-se de uma prática que prima por um trabalho com a língua(gem) no qual, ao invés de exercícios descontextualizados de classificação gramatical, priorizam-se atividades de reflexão sobre os recursos linguísticos empregados na construção dos textos, levando em conta as escolhas do autor, motivadas pela situação interativa que envolve sua produção. A PAL intenciona possibilitar, aos alunos, mais autonomia em suas práticas linguísticas e, como consequência, uma participação mais efetiva na sociedade; um caminho que nos pareceu, e ainda parece, mais produtivo para o ensino.

Assim, ao longo da licenciatura, e depois dela, procuramos desenvolver estudos que nos auxiliassem na compreensão de como, então, efetivar um ensino mais significativo de LP¹⁵. Nesses caminhos, detivemo-nos, primeiro, na compreensão da linguagem como forma de interação e em sua natureza dialógica. Em nosso Trabalho de Conclusão de Curso (SOUZA, 2015), voltamos o olhar de pesquisadora à própria formação inicial, analisando a concepção de linguagem – e de gêneros discursivos – em que se apoiava o curso de Letras da UNIOESTE – campus Cascavel¹⁶. Nossa compreensão era, e ainda é, a de que “[...] se as

¹³ Essa visão de Geraldi (1984) para o trabalho com a língua, que o autor chamou de Prática de Análise Linguística (PAL), também está presente no texto de Franchi (2006[1988]). Em seu artigo *Criatividade e Gramática*, embora não cite o termo PAL, o autor trata da necessidade de reconfiguração do ensino da gramática, o que discutimos mais detidamente no tópico 4.1.2 desta Tese.

¹⁴ O livro a que nos referimos é *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Trata-se de uma coletânea de artigos de autores diversos, organizada por Geraldi – o qual assina alguns capítulos na obra. Assim, ao nos referirmos ao conjunto de textos publicados por Geraldi na obra, usamos apenas o ano. Ao longo da tese, contudo, ao fazermos citações diretas de trechos dos diferentes capítulos escritos por Geraldi, indicamos cada um com as letras a, b, c, d, e.

¹⁵ Compreendemos que um ensino significativo de LP é aquele que objetiva refletir sobre a forma como o sujeito apreende e usa a língua(gem) nas diferentes interações que estabelece, a fim de favorecer o desempenho do aluno em tais situações de interação, em contextos diversos, possibilitando-lhe, ainda, (re)conhecer discursos e vozes sociais, de modo a constituir-se como sujeito-autor de seus enunciados.

¹⁶ Na pesquisa, intitulada *Subsídios Teóricos na Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa*, desenvolvida sob a orientação da Professora Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes, analisamos a concepção de linguagem que subsidiava o curso de Letras da Unioeste – campus Cascavel – e a compreensão de gêneros discursivos possibilitada aos acadêmicos do último ano do curso. O corpus foi constituído pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) e por dez planos de ensino do curso – todos de disciplinas da área de LP –, além de questionário aplicado aos acadêmicos do último ano e entrevista com grupo focal composto por alguns desses estudantes. Os resultados mostraram que, embora o PPP apontasse que a licenciatura era pautada por uma compreensão interacionista de linguagem, isso não se efetivava em todos os planos de ensino – alguns dos quais

teorias acerca da língua/linguagem são trabalhadas disjuntamente das práticas discursivas, o professor em formação terá grandes dificuldades para transpor para sua prática docente uma concepção de língua/linguagem em funcionamento”; logo, sua tendência é desenvolver um “[...] ensino tradicional, no qual não há uma articulação entre os processos de produção textual, leitura e análise linguística” (BARROS, 2010, p. 204).

Mais tarde, no Mestrado (SOUZA, 2018), demos sequência à pesquisa, observando a concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos que norteava os dois outros cursos de Letras da UNIOESTE – campus de Foz do Iguaçu e de Marechal Cândido Rondon¹⁷. Em ambas as pesquisas, observávamos, paralelamente à formação inicial, os documentos parametrizadores vigentes à época: os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE (PARANÁ, 2008), buscando identificar sua influência na organização das licenciaturas analisadas.

Foi a partir disso que novas inquietações surgiram. Para além de como se dava a formação inicial dos professores de LP – a qual lhes forneceria subsídios teórico-metodológicos para sua atuação em sala de aula –, era preciso observar também que orientações esses professores recebiam oficialmente para sua prática pedagógica por meio dos documentos parametrizadores. Afinal, durante seu exercício profissional, é essa prática que se espera deles.

Desde a publicação dos PCN (BRASIL, 1998a), a PAL vem constando como um dos eixos da disciplina de LP no nosso país. Mas, como há diferentes compreensões de análise linguística¹⁸, começamos a nos questionar qual – ou quais – delas estavam presentes nos documentos. Seria, de fato, a proposta geraldiana, calcada na concepção de linguagem do

apresentavam uma perspectiva mais estruturalista, tomando a língua como sistema. Com relação aos gêneros, os acadêmicos do último ano demonstraram não ter clareza sobre seu conceito ou sobre como trabalhá-los nas aulas de LP. Ainda, os estudantes apontaram para a existência de uma dicotomia teoria e prática no curso, com ênfase para os conteúdos teóricos.

¹⁷ A UNIOESTE oferta a licenciatura em Letras em três de seus *campi*: Cascavel, Foz do Iguaçu e Marechal Cândido Rondon. Os alunos que a concluem saem habilitados para o ensino de LP (núcleo comum a todos) e uma Língua Estrangeira (alemão, espanhol, inglês ou italiano) e suas respectivas literaturas. Não se trata, contudo, de um curso com currículo único: são três cursos diferentes, que contam com Projetos Político-Pedagógicos e grades curriculares distintos. Assim, como já havíamos analisado o curso do *campus* Cascavel (SOUZA, 2015), voltamo-nos à análise das concepções – de linguagem, de texto e de gêneros discursivos – que subsidiavam os dois outros cursos da Instituição em nossa pesquisa de mestrado. Nosso corpus foi constituído de planos de ensino de disciplinas que compunham a grade curricular dos dois cursos, além de seus Projetos Político Pedagógicos. Os resultados apontaram que o curso do *campus* Foz do Iguaçu adotava os pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a língua(gem) na formação inicial; enquanto o de Marechal Cândido Rondon informava se pautar numa concepção interacionista, mas adotava um eixo organizador para as disciplinas de LP contrário aos pressupostos bakhtinianos para o estudo da língua(gem).

¹⁸ Rodrigues (2021), no capítulo intitulado *A prática de análise linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito*, reflete sobre diferentes compreensões da PAL. Dentre estas, está a abordagem de que tratamos nesta Tese. Apresentamos tais compreensões na seção 4 desta Tese.

Círculo de Bakhtin, que orientava o trabalho dos professores? E, mais especificamente, no contexto em que nos inserimos (o estado do Paraná), que trabalho com a língua(gem) os professores deveriam efetivar em sala de aula, levando em consideração as orientações curriculares?

Em 2018, houve a publicação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). O documento, que substituiu os PCN, manteve a prática análise linguística como um dos eixos¹⁹ do ensino de LP no país e incorporou o termo semiótica (Prática de Análise Linguística/Semiótica) à sua denominação. Nessa época, fomos convidadas a escrever um capítulo, junto com outros colegas das Letras, a respeito da PAL na BNCC (BRASIL, 2018). Nossas considerações foram que:

[...] o documento deixa entrever uma intenção com a metalinguagem, ao propor para a unidade de AL/S [Análise Linguística/Semiótica] um procedimento didático que vai das unidades da língua aos sentidos possíveis dos enunciados, um caminho inverso ao que propõe o Círculo de Bakhtin com sua metodologia de estudo da língua(gem) (SOUZA; FENILLI; MISKIW; FRANCO, 2019, p. 303-304).

A PAL preconizada no documento parece, dessa forma, se distanciar também da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]). E, considerando que a BNCC (BRASIL, 2018) foi a base para a construção do novo documento parametrizador em nosso estado, isso levou-nos a questionar que trabalho com a língua(gem) em sala de aula seria esperado dos professores no Paraná a partir de então.

Desde a publicação da proposta de PAL de Geraldi, ainda na década de 1980, três documentos parametrizadores do ensino público foram publicados no Paraná: o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – DCE* (PARANÁ, 2008) e, o mais recente, o *Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP* (PARANÁ, 2021)²⁰. Assim, outra questão se interpôs: como a PAL é apresentada nos três documentos?

¹⁹ Os “eixos” passaram a ser denominados na BNCC como “Práticas de Linguagem”.

²⁰ Há dois documentos norteadores do ensino no estado do Paraná atualmente: o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (PARANÁ, 2018) e o *Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP* (PARANÁ, 2021). O primeiro é um documento cujas orientações devem ser seguidas tanto pela rede pública quanto privada de ensino e foi o referencial para a elaboração do segundo, o qual trouxe algumas orientações mais específicas voltadas, exclusivamente, à rede estadual. Nosso foco está nesse último documento, uma vez que buscamos analisar, ao longo do tempo, as diretrizes curriculares para o ensino público no Paraná. No entanto, ao tratar do cronotopo do currículo atual, na seção 7, naturalmente destacaremos aspectos do Referencial a partir do qual ele foi elaborado.

Diante desse contexto, e das inquietações que ele nos trouxe, a investigação que propomos – e que se insere na linha de pesquisa *Linguagem: Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino* e no grupo de pesquisa *Linguagem, cultura e ensino* – assume como **tema** o(s) discurso(s) sobre a PAL nos documentos parametrizadores do ensino, para os Anos Finais do Ensino Fundamental (AF-EF), no estado do Paraná, desde a década de 1990.

Para tal investigação, **três perguntas** norteiam o caminho que constitui esta pesquisa: 1) A proposta geraldiana de PAL é reenunciada nos documentos parametrizadores do estado do Paraná voltados aos AF-EF? 2) Que discursos são veiculados sobre a PAL nos documentos parametrizadores do estado do Paraná voltados aos AF-EF desde a década de 1990? 3) Que panorama podemos traçar das orientações dos documentos parametrizadores do estado do Paraná dos AF-EF a respeito da PAL nesse intervalo de cerca de 30 anos?

A tese que defendemos é que os documentos parametrizadores do estado do Paraná são organizados por variados discursos que orientam a PAL sob matizes com tons variados, de modo que, historicamente, há movimentos de aproximação e distanciamento em relação à proposta geraldiana.

Assim, traçamos como **objetivo geral**: analisar as possíveis reenunciações geraldianas e outros discursos sobre a PAL no ensino de Língua Portuguesa veiculados nos documentos parametrizadores do Paraná dos AF-EF desde a década de 1990.

Em consonância, nossos **objetivos específicos** são: 1) Discutir a PAL proposta por Geraldi (1984, 1997[1991]) para o ensino de Língua Portuguesa, na relação com o cronotopo de seu surgimento; 2) Apresentar diferentes compreensões teóricas sobre a análise linguística; 3) Analisar as possíveis reenunciações da proposta de Geraldi e outros discursos sobre a PAL nas orientações para o ensino de LP, AF-EF, do Currículo Básico (PARANÁ, 1990), das DCE (PARANÁ, 2008) e do CREP (PARANÁ, 2021); 4) Traçar um panorama das orientações sobre a PAL no estado do Paraná, nos últimos 30 anos, a partir da comparação dos três documentos analisados.

Os documentos pedagógicos são compreendidos, nesta pesquisa, como enunciados norteadores do ensino, os quais reverberam vozes ideológicas situadas sócio-historicamente. Eles apontam que direção esse ensino deve seguir em seu âmbito de abrangência na Educação Básica e, portanto, indicam um projeto de formação para as gerações de estudantes que lhes são contemporâneas. Assim, analisar os documentos parametrizadores do ensino no Paraná, observando as possíveis reenunciações da proposta geraldiana e outros discursos sobre a PAL no ensino de LP, possibilita compreendermos que projeto discursivo – ou projetos discursivos – é esse que se estabeleceu em nosso estado ao longo do tempo. A realização desta pesquisa,

portanto, se justifica pela importância de, a partir da análise dos documentos parametrizadores publicados depois do surgimento da proposta de Geraldi (1984), traçar um panorama sobre as orientações no que diz respeito a essa prática de linguagem, de modo a compreendermos melhor como vem se configurando, ao longo das últimas décadas, a PAL no ensino de LP dos AF-EF no Paraná.

Destacamos também que a investigação que propomos não foi realizada anteriormente. Essa constatação se sustenta em dois pilares. O primeiro é o Estado da Arte apresentado por Polato (2017) em sua tese, no qual a pesquisadora faz um extenso levantamento sobre pesquisas e publicações que abordam a PAL desde a década de 1990 até o ano de 2017 (incluindo livros, capítulos de livros, artigos científicos e trabalhos acadêmicos). O segundo é um levantamento que fizemos no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes²¹ e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações²², no mês de junho de 2021, buscando pelos termos “análise linguística” e “prática de análise linguística”, a fim de verificar o que vem sendo investigado/produzido a esse respeito a partir do ano de 2017. O tema é bastante amplo e, em nossas buscas, localizamos mais de 600 diferentes pesquisas a ele relacionadas. Dessas, contudo, apenas 11 se referiam à análise linguística na perspectiva teórica que adotamos nesta investigação²³.

As pesquisas selecionadas abordam a PAL a partir da concepção dialógica de linguagem, pautadas nos estudos do Círculo de Bakhtin e na proposta de Geraldi. Há investigações que: 1) fazem análises do eixo de PAL em documentos parametrizadores, como o do estado de Santa Catarina e a BNCC (BRASIL, 2018), ou de livros didáticos e manuais do professor, observando os discursos presentes nas orientações e atividades do eixo de análise linguística no ensino de LP (HUFF, 2017; RODRIGUES, 2019; TORQUATO, 2019; SANTOS-CLERISI, 2020; SILVA, 2021); 2) destacam as contribuições teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin para a PAL, configurando encaminhamentos para uma PAL de base dialógica (SANTOS, 2017; PINTO, 2018); 3) discutem o estatuto dialógico da análise linguística, enfatizando sua função reflexiva para a compreensão e produção valorada de enunciados enquanto perspectiva de ensino de língua(gem) em LP (POLATO, 2017); 4) apresentam propostas didático-pedagógicas para a PAL, integrada aos eixos de leitura e produção de textos-enunciados de gêneros discursivos

²¹ Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Consulta realizada em 05 jun. 2021.

²² Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Consulta realizada em 05 jun. 2021.

²³ As pesquisas selecionadas foram organizadas em um quadro, a fim de tornar sua visualização mais didática, e encontram-se no Apêndice A desta Tese.

diversos, para diferentes anos do Ensino Fundamental e Médio (SANTOS, 2018; NUNES, 2019; FENILLI, 2020).

Não localizamos, entretanto, nenhuma pesquisa cujo objeto de análise tenha sido o mesmo desta Tese: os discursos sobre a PAL nos documentos parametrizadores do ensino público no estado do Paraná. A investigação que propomos, portanto, é inédita. E é relevante uma vez que, ao refletir sobre a configuração dessa prática nos documentos pedagógicos de nosso estado ao longo do tempo, também estamos, em alguma medida, refletindo a respeito de que ensino de LP o Paraná pretendeu/pretende ofertar, na Educação Básica – nos anos finais do Ensino Fundamental, aos seus cidadãos. Olhar para os documentos parametrizadores, ainda que nesta pesquisa analisemos apenas um recorte do todo, implica discutir o(s) projeto(s) de formação educacional constituído(s) ao longo das três últimas décadas no estado, uma vez que “ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos [alunos], a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 14).

Desenvolvemos, assim, uma pesquisa na área de ciências humanas, com base epistemológica na CDL, inscrita no campo da LA. Teoricamente, sustenta-se em estudos do Círculo de Bakhtin – como Bakhtin (2011[1979], 2015[1930], 2018[1963], 2018[1975]), Medviédev (2016[1928]) e Volóchinov (2013[1930], 2018[1929], 2019[1926]) –, de Geraldi (1984, 1997[1991]), de Franchi (2006[1988]) e de autores que discutem a PAL, especialmente os que se filiam à CDL, tais como Rodrigues e Cerutti-Rizzati (2011), Acosta Pereira (2013, 2016, 2018), Costa-Hübes (2017a, 2021), Santos (2017), Polato (2017), Acosta Pereira e Pinto (2018), Lunardelli (2020, 2021), Mendes-Polato e Menegassi (2020), Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a, 2021b, 2021c), Kraemer e Costa-Hübes (2021) entre outros.

Metodologicamente, define-se como uma pesquisa qualitativa e interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008), cujo objeto de análise é os discursos sobre a PAL veiculados pelos três documentos parametrizadores já citados: o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008) e o *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (PARANÁ, 2021) – os quais constituem o *corpus* da pesquisa.

Para tal, o tratamento aos dados encontra suporte na Análise Dialógica do Discurso (ADD - BRAIT, 2014[2006]), postura essa que se pauta nos pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem. Assim, conforme discutem autores como Acosta-Pereira (2016), Sobral e Giacomelli (2016) e Ruiz (2017), não são estabelecidas categorias de análise à priori, mas sim uma ordem para a análise dos enunciados que segue o método sociológico proposto

por Volóchinov (2018[1929]) para o estudo da língua. Em outras palavras, as análises partem sempre do cronotopo²⁴ de produção dos enunciados, dando especial atenção aos discursos e às relações dialógicas imbricadas em sua constituição.

Com relação à organização, esta Tese divide-se, além desta primeira seção de palavras iniciais, em mais 8 seções. Nas duas primeiras, tratamos dos fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa. Assim, na seção 2, refletimos sobre a pesquisa em ciências humanas sob um viés dialógico e, dentro desta, discorremos sobre a LA – campo em que se insere nossa investigação – e discutimos a pesquisa qualitativa, o paradigma interpretativista e tratamos da postura dialógica para a análise dos dados – abordando a Análise Dialógica do Discurso (ADD). Além disso, apresentamos brevemente o *corpus* da pesquisa.

Na seção 3, para embasar a ancoragem dialógica na análise dos dados, discutimos a CDL e alguns de seus conceitos fundantes, tais como discurso, enunciado, relações dialógicas, cronotopo, ideologia, valoração, esferas sociais e gêneros discursivos.

Na seção 4, apresentamos a PAL proposta por Geraldí (1984, 1997[1991]), discutindo, para tal, o cronotopo do surgimento dessa proposta e a compreensão de linguagem subjacente. Além disso, apresentamos diferentes compreensões da PAL geraldiana que foram reenunciadas nas esferas acadêmica e escolar.

Nas seções 5, 6 e 7 analisamos, respectivamente, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008) e o *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (PARANÁ, 2021). Em cada um deles, atentamo-nos para os cronotopos dos documentos, as compreensões sobre a língua(gem) que os subsidiam e as possíveis reenunciações da proposta geraldiana e outros discursos sobre a PAL presentes nas orientações dos AF-EF. Na seção 8, traçamos o panorama a respeito de tais orientações ao longo do tempo. Por fim, na seção 9, trazemos nossas considerações finais com as constatações do percurso de pesquisa.

Desejamos que a leitura desta Tese lhe seja tão instigante quanto nos tem sido o processo de investigação e que, ao final do caminho – que se inicia com uma tese a ser defendida e deve terminar com a defesa de uma Tese –, com todas as pedras que ele nos trouxe, os resultados possibilitem reflexões que, de alguma forma, contribuam para (re)pensarmos nossas práticas no sentido de um ensino melhor.

²⁴ O conceito de cronotopo – que se refere ao tempo e espaço em que são produzidos os enunciados e, portanto, à sua dimensão extraverbal – é trabalhado na seção 3.1.1 desta Tese.

2 NO INÍCIO DA TESE TINHA UM CAMINHO: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, buscamos analisar as possíveis reenunciações geraldianas e outros discursos sobre a PAL no ensino de LP veiculados nos documentos parametrizadores do Paraná dos AF-EF desde a década de 1990. Assim, nesta seção, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos da investigação, indicando o caminho percorrido para sua realização. Para tal, abordamos inicialmente: A pesquisa em ciências humanas sob um viés dialógico – caso de nossa Tese –, desdobrando o tópico em dois subtópicos. São eles: 1) A Linguística Aplicada e o tipo de pesquisa, em que discorremos sobre esse campo de estudos no qual nossa investigação se inscreve, e tratamos da pesquisa qualitativa e interpretativista; 2) A postura dialógica para a análise dos dados, em que refletimos sobre a Análise Dialógica do Discurso (ADD), cujos pressupostos – pautados nos escritos do Círculo de Bakhtin – norteiam nossas análises discursivas ao longo desta Tese. Por fim, apresentamos o *corpus* da pesquisa.

2.1 A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS SOB UM VIÉS DIALÓGICO

Assumimos, como base epistemológica de nossa pesquisa, a Concepção Dialógica de Linguagem – CDL²⁵. Desse modo, toda a investigação – que pertence às ciências humanas – foi construída tomando como alicerce os pressupostos do Círculo de Bakhtin a respeito da língua(gem), que é essencialmente dialógica, constitui e é constituída pelos sujeitos, por meio da qual interagimos e agimos sobre o mundo a nossa volta.

Para Bakhtin, “O objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 395). Em outras palavras, as ciências humanas, para o filósofo da linguagem, se voltam à investigação dos sujeitos sociais, historicamente situados. E, para estudá-los, toma os textos que produzem como dados primários.

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas [...]. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 312).

²⁵ Discutimos a CDL e seus conceitos fundantes na seção 3 desta Tese.

É por meio de textos que o homem, *ser expressivo e falante*, se manifesta. É pelo uso da linguagem que expressa a si mesmo, interage e age no mundo, estabelece um projeto de dizer, marca posicionamentos axiológicos e ancora suas intenções enunciativas.

Assim, as ciências humanas, para Bakhtin (2011[1979]), estão interessadas nos “[...] pensamentos, sentidos e significados dos outros, etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de *texto*” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 308, grifo do autor). Logo, “Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 307).

O texto é o instrumento por meio do qual se estuda o homem, sua linguagem e a sociedade. Isso porque, nas palavras de Rodrigues (2001), para o Círculo de Bakhtin, “A constituição do homem social e da sua linguagem é mediada pelo texto; suas idéias e seus sentimentos se exprimem somente em forma de textos. Conseqüentemente, o acesso ao homem social e à sua linguagem se dá somente pela via do texto” (RODRIGUES, 2001, p. 60).

Trata-se, contudo, do texto tomado na sua condição de enunciado²⁶: único, irrepetível, produzido em determinado cronotopo, dotado de intencionalidade, de valorações sobre o objeto do discurso, que responde a outros enunciados e discursos já produzidos sobre o tema e possibilita uma responsividade ativa sobre si, um elo na cadeia da comunicação discursiva.

O enunciado, para o Círculo de Bakhtin, compõe-se de duas faces: a verbal, ou verbo-visual²⁷, onde estão os recursos linguísticos (e semióticos) utilizados na sua composição, e a extraverbal, que se refere ao contexto da enunciação, ao seu conteúdo vivencial. Essa face extraverbal ou “subentendida” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 159) do enunciado abrange três aspectos: o tempo e o espaço em que se dá o processo de enunciação, seu tema e a atitude valorativa do enunciador sobre o objeto do discurso. É o extraverbal que determina a parte verbo-visual do enunciado, já que, “Do ponto de vista dos objetivos extralinguísticos do enunciado todo, o linguístico é apenas um meio” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 313). Para compreendermos tal face do enunciado, então, não podemos descolá-lo de seu contexto de produção.

É nesse sentido que Bakhtin afirma a existência de “[...] dois polos do texto” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 309). O primeiro deles seria o “[...] sistema universalmente aceito

²⁶ O conceito de enunciado, bem como outros conceitos essenciais para a compreensão da CDL, é discutido mais detalhadamente na seção 3 desta Tese.

²⁷ Recorremos à expressão **verbo-visual** (BRAIT, 2013) para contemplar os gêneros multimodais, por acreditarmos que os demais recursos semióticos são tão relevantes quanto os recursos linguísticos na composição e análise dos textos-enunciados. Assim, defendemos que elementos tais como cores, imagens, figuras, expressões faciais e corporais etc. também constroem sentidos nos textos-enunciados moldados em diferentes gêneros.

(isto é convencional no âmbito de um dado grupo) de signos, uma linguagem [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 309). O segundo, por sua vez, diz respeito à realização do texto como acontecimento único e singular num dado contexto que o emoldura e o determina – o texto como enunciado –, o que permite que se estude, por meio do material linguístico, o homem como ser social.

Na pesquisa em ciências humanas sob um viés dialógico é preciso, portanto, debruçar-se sobre o enunciado, considerando tanto seus aspectos verbo-visuais quanto os extraverbais – sem os quais não é possível compreendê-lo.

Tendo em vista o papel social que cada sujeito ocupa na sociedade e a realidade que o cerceia, não há como desvincular o estudo das condições em que o texto-enunciado foi produzido. Assim, falar da pesquisa em ciências humanas subsidiada pelo viés bakhtiniano significa considerar não só a manifestação verbal do sujeito, mas também o contexto extraverbal que o envolve e que incide sobre o dizível (COSTA-HÜBES, 2017b, p. 553).

O pesquisador, desse modo, vai ao texto e, para além dele, busca também recuperar seu contexto de produção e observa os discursos e as relações dialógicas²⁸ que se manifestam por meio do material linguístico e semiótico. Conforme Amorim (2004), “Nas ciências humanas, o objeto é não somente falado e atravessado pelo texto, mas ele *é texto*. Texto a explicar e a interpretar, ele é *objeto falante*”. (AMORIM, 2004, p. 187, grifos da autora). Temos o encontro do pesquisador com o outro, mediado pelo texto: o pesquisador busca compreender o outro por meio dos textos num movimento dialógico. Disso resulta a produção de um novo enunciado, o do pesquisador – que exerce sua responsividade ativa frente ao texto do outro – e produz algo novo a partir do dado. Essa interação entre os dois textos-enunciados configura-se em uma relação dialógica, pois, na compreensão, há um encontro de consciências, de modo que, para Bakhtin, “[...] a compreensão é sempre dialógica” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 316).

Nesse sentido, Souza e Albuquerque (2012) apontam que “O pesquisador no campo das ciências humanas está, portanto, transitando no terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimentos, das comunicações, *das produções de sentido entre o eu e o outro*” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 110, grifos das autoras). A pesquisa nesse viés é “[...] um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 116).

²⁸ Da mesma forma que o conceito de enunciado, trataremos do discurso e das relações dialógicas na seção 3 desta Tese.

A pesquisa em ciências humanas sob essa perspectiva produz um conhecimento que é “[...] inevitavelmente dialógico e alteritário” (SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p. 111). Dialógico, pois se estabelece nesse movimento de diálogo entre diferentes vozes sociais e discursos, materializados nos textos-enunciados – os analisados, objetos de estudo, e os produzidos pelos pesquisadores a partir deles.

Isso exige o compromisso ético do pesquisador para com a atividade de investigação, porque, conforme observam Souza e Albuquerque (2012), a compreensão dos temas investigados, para os quais se buscam respostas e explicações, se dá a partir do confronto de ideias, do diálogo, nem sempre de concordância, da negociação de sentidos possíveis. Tal abordagem – dialógica – admite a impossibilidade de qualquer compreensão sem que haja julgamentos de valor.

Além disso, trata-se de um conhecimento alteritário, pois, de acordo com Bakhtin (2011[1979]),

O acontecimento da vida do texto, isto é, a sua verdadeira essência, sempre se desenvolve *na fronteira de duas consciências, dois sujeitos*. Um estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do *texto* (objeto de estudo e reflexão) e do *contexto* emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores (BAKHTIN, 2011[1979], p. 311, grifos do autor).

Dessa forma, o pesquisador analisa o outro, e seus enunciados, de seu lugar exterior, com seu “excedente de visão” (BAKHTIN, 2011[1979]), que completa o horizonte do outro. É o conceito bakhtiniano de exotopia, segundo o qual, conforme Tezza (2007), os sujeitos em interação sempre têm sobre o outro uma visão mais ampla, que não conseguem ter de si próprios.

Bakhtin (2011[1979]) afirma que é preciso entrar em empatia com o outro, observando axiologicamente o mundo tal qual ele o faz, colocando-se em seu lugar e, depois, retornar à posição de pesquisador, completando o horizonte dele com esse excedente de visão que o lugar exterior possibilita ter.

Amorim (2014[2006]), para ilustrar o conceito, faz uma analogia com o trabalho de um retratista, que deve se desenvolver em dois movimentos: “Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro [...]. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à

vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática” (AMORIM, 2014[2006], p. 96).

O pesquisador, para Costa-Hübes (2017b), não pode perder de vista que também é um sujeito inserido em determinado contexto e que isso influencia diretamente sua forma de compreender e interpretar o mundo. “Assim sendo, o texto-enunciado do outro será lido a partir de seu próprio horizonte apreciativo” (COSTA-HÜBES, 2017b, p. 554). O pesquisador é responsável por seu dizer, que se constitui nesse movimento alteritário e dialógico, no embate entre diferentes vozes sociais. Não há, dessa forma, neutralidade no ato de pesquisar.

Para o Círculo de Bakhtin, que nos legou a CDL, a partir da qual compreendemos a pesquisa em ciências humanas – tomando o texto como objeto de estudo –, a língua(gem) em uso nunca é neutra. Constituída por signos sociais que não apenas refletem, mas também refratam²⁹ o mundo que representam, a língua(gem) materializada na forma de enunciados sempre marca posicionamentos axiológicos e ideológicos. Assim, o texto-enunciado que resulta do processo de investigação, que é língua(gem) em uso, também não é dotado de neutralidade.

Compreendemos, desse modo, que nossa investigação se configura como uma pesquisa na área das ciências humanas, e adotamos os pressupostos do Círculo de Bakhtin para estabelecer e guiar o percurso de investigação. Debruçamo-nos sobre os documentos parametrizadores do ensino público dos AF-EF do estado do Paraná, os quais nos são compreendidos como textos-enunciados – produzidos por sujeitos sociais situados em determinado tempo-espço, com determinado objetivo, o que incide diretamente sobre seu dizer (que não é transparente) – buscando (re)conhecer os discursos ali materializados sobre a PAL a partir da discussão de seu cronotopo.

Como pesquisadora, compreendemos que somos também sujeito sócio-historicamente situado e que isso incide sobre a compreensão que temos dos textos-enunciados, a qual se dá em um movimento dialógico e alteritário, no embate de vozes que buscamos marcar em nosso discurso sobre o discurso de outrem por meio dessa relação exotópica. Logo, ao olharmos para os documentos, o faremos a partir de nossa própria visão, exterior e ulterior ao seu processo de elaboração, buscando analisá-los em nosso momento histórico e de nosso lugar

²⁹ Reflexão e refração são conceitos da física empregados pelo Círculo ao se referirem aos signos. Reflexão diz respeito a quando um feixe de luz incide sobre uma superfície e volta a se propagar no meio de origem. É esse fenômeno que permite que enxerguemos os objetos do mundo à nossa volta e é o que ocorre quando observamos nossa imagem no espelho (PARANÁ, 2006). Já a refração diz respeito a quando a luz, ao passar por um meio – como um vidro, por exemplo – sofre desvio, mudando a sua direção (PARANÁ, 2006). Ao usar os conceitos para se referir aos signos, o Círculo busca destacar que a língua(gem) composta por eles não é transparente, mas ideológica, que ela não apenas reflete o mundo que representa, mas traz valorações sobre ele (refrata-o).

social de pesquisadora a partir da perspectiva bakhtiniana – que dá o suporte teórico-metodológico às análises. Isso implica um movimento analítico que parte do social para o linguístico, do extraverbal para o verbo-visual, a fim de (re)conhecer os discursos sobre a PAL que os textos-enunciados materializam.

Os documentos são tomados como objetos que apresentam valorações, que estabelecem relações dialógicas, e que só podem ser compreendidos em sua estreita ligação com o cronotopo de sua elaboração. Da mesma forma, o texto-enunciado aqui em elaboração – esta Tese – apresenta, a partir de nosso olhar exotópico, nossas valorações sobre os documentos, num exercício de responsividade ativa no fluxo da comunicação discursiva.

Assim, considerando as características da pesquisa nesse viés dialógico, discutimos na sequência o campo de estudos mais específico em que se situa nossa Tese e o tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo.

2.1.1 A Linguística Aplicada e o tipo de pesquisa

Esta pesquisa se inscreve no campo da Linguística Aplicada (LA), a qual, contemporaneamente, realiza pesquisas que consideram “[...] o uso situado da linguagem” (ROJO, 2007, p. 1762). Trata-se de observar o objeto de pesquisa a partir de seu contexto social, histórico e político, “[...] buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas” (ROJO, 2007, p. 1762).

O foco desse campo de estudos recai sobre a linguagem em uso. Logo, é preciso considerar o contexto em que tal uso se dá. Em consonância, o sujeito da LA, conforme Moita Lopes (2006a), é um sujeito heterogêneo, alguém que possui sexualidade, profissão, preferências, pertence à determinada classe social, assume papéis sociais variados em seu dia-a-dia, enfim, um sujeito situado histórica e socialmente e que, portanto, deve ser considerado na pesquisa. O linguista aplicado, assim, precisa extrapolar o linguístico para poder compreendê-lo e explicá-lo.

Esta investigação inscreve-se na LA, pois trata de um problema socialmente relevante de uso da linguagem: os discursos sobre a PAL nos documentos parametrizadores dos AF-EF do ensino público do Paraná desde a década de 1990. Tais discursos, veiculados nas orientações aos professores, expressam apreciações valorativas sobre o ensino de LP, indicando o modo como o estado espera que seus professores atuem e que seus cidadãos sejam formados no âmbito escolar. Tratar dessa questão implica estabelecer relações com o

cronotopo em que cada um dos documentos foi elaborado e publicado, buscando traçar o panorama histórico de tais orientações.

Por outro lado, esta investigação não pretende apresentar respostas universais, mas, por meio das análises, contribuir para compreender melhor a PAL no ensino de LP orientado pelo estado, para discutir e, quem sabe, (re)pensar esse ensino e a prática pedagógica dos professores em exercício. Entendemos que o panorama aqui traçado pode dar subsídios para discussões sobre as implicações do(s) projeto(s) de ensino que se estabeleceu/estabeleceram, ao longo das últimas três décadas, em nosso estado, para a formação dos cidadãos paranaenses.

Assim, esta Tese se inscreve na LA. E, dada a natureza dialógica da investigação, entendemos que se trata de uma pesquisa qualitativa e interpretativista. Nesse tipo de pesquisa, entende-se que não é possível “[...] observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 32). Investigações que se filiam ao paradigma qualitativo e interpretativista sempre situam seu objeto de estudo, são pesquisas que buscam interpretar os fenômenos sociais e consideram o contexto em que estão inseridos.

Nesse sentido, buscamos trazer nossas interpretações – ainda que a partir de uma base epistemológica determinada e sua conseqüente ordem metodológica – a respeito da PAL em nos documentos parametrizadores selecionados para estudo. Para realizar tais análises, estabelecemos relações com o contexto social em que os documentos foram produzidos (partimos desse contexto), buscando observar essa *matriz social mais ampla* que condicionou as orientações presentes nos documentos e buscou estabelecer *padrões estruturais* sobre os quais a prática docente no estado deveria se desenvolver.

Outro ponto importante da pesquisa qualitativa e que merece destaque é o fato de que nesse paradigma há a aceitação do pressuposto da reflexividade. A subjetividade do pesquisador torna-se parte do processo de pesquisa, uma vez que ele não é “[...] um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59) e do conhecimento.

Não é possível, especialmente nas ciências humanas e sociais, ser absolutamente objetivo, porque as crenças e visão de mundo do pesquisador vão influenciar suas análises. A pesquisa interpretativa aceita que os resultados constituem a interpretação que o pesquisador faz dos fenômenos observados, e que essa interpretação é atravessada pelo entendimento do sujeito que pesquisa.

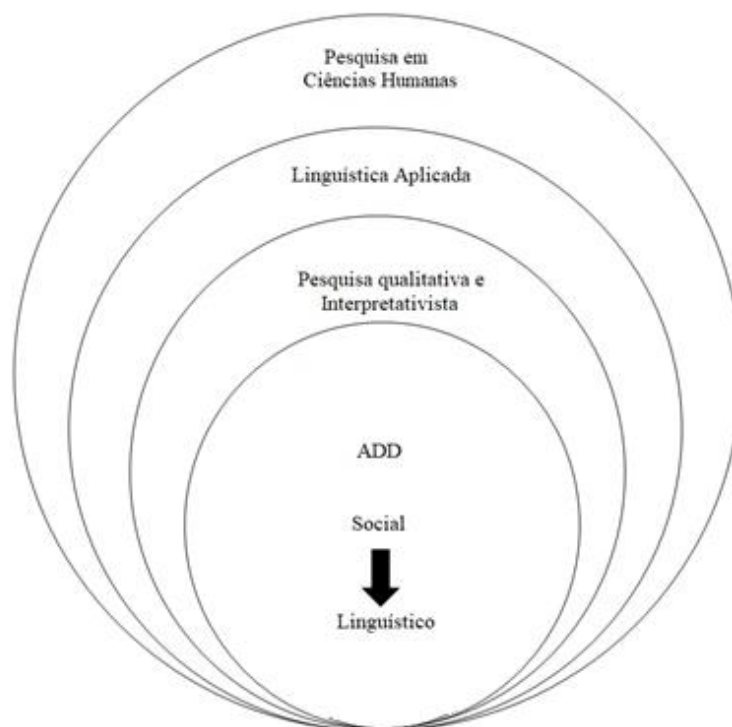
Nesta Tese buscamos refletir sobre a PAL em documentos parametrizadores do estado do Paraná e o fazemos a partir de nosso próprio horizonte apreciativo, oferecendo interpretações dos dados que, embora se pautem em encaminhamentos metodológicos científicos, estarão atravessados pelo nosso modo de pensar e compreender o mundo, constituindo nosso projeto de dizer. Pautando-nos na CDL, compreendemos que somos sujeito sócio-historicamente situado e que isso irá impactar em nossa visão sobre os textos analisados, o que é próprio das pesquisas em ciências humanas, conforme já discutimos anteriormente. No entanto, por nos inserirmos no paradigma interpretativista e na pesquisa qualitativa, entendemos que isso não invalida a investigação.

Nosso *corpus* é constituído por documentos parametrizadores dos AF-EF no estado do Paraná, quais sejam o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008) e o *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (PARANÁ, 2021). Esses documentos caracterizam-se, de acordo com a CDL, como textos-enunciados únicos e irrepetíveis, produzidos por alguém, para alguém, com alguma finalidade, em um cronotopo específico. São textos, portanto, por meio dos quais é possível analisar os discursos sobre a PAL – nosso objeto de estudo.

Apoiando-nos na CDL – a qual nos fornece a base epistemológica e o caminho metodológico para o tratamento dos dados (por meio da ADD) –, nossas análises caminham do social para o linguístico, buscando relacionar o conteúdo dos documentos com o cronotopo em que se dá sua produção, num movimento dialógico para compreender os discursos sobre a PAL veiculados nos textos.

Como forma de sintetizar as bases teórico-metodológicas da pesquisa, apresentamos a figura 1.

Figura 1 – Bases teórico-metodológicas da pesquisa



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Em síntese, nossa investigação sustenta-se na CDL, caracterizando-se como uma pesquisa em ciências humanas sob um viés dialógico, inscrita na LA, do tipo qualitativa e interpretativista, pautada nos pressupostos da ADD, o que implica uma postura dialógica para a análise dos dados.

Assim, seguimos a ordem metodológica apresentada por Volóchinov (2018[1929]) para a análise da língua(gem), a qual parte do contexto extraverbal para o verbo-visual, do social para o linguístico e semiótico, como discutimos no tópico a seguir.

2.1.2 A postura dialógica para a análise dos dados

Conforme Brait (2014[2006]), o Círculo de Bakhtin não propôs formalmente uma teoria e/ou análise do discurso. Contudo, ainda que “[...] Bakhtin, Voloshinov, Medveded e outros participantes do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada”, é possível sustentar que suas obras motivaram “[...] o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso” (BRAIT, 2014[2006], p. 9-10).

Assim, o que hoje “[...] se convencionou denominar, no Brasil, de Análise Dialógica do Discurso” (FRANCO; ACOSTA PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019, p. 276) é uma proposta de teoria e análise do discurso criada a partir dos pressupostos sobre a linguagem presentes nos textos do Círculo.

A Análise Dialógica do Discurso (ADD), que adotamos para nossas análises nesta Tese, é uma “[...] perspectiva de análise de/do discurso que considera o quadro teórico e epistemológico advindo dos postulados do Círculo de Bakhtin” (FRANCO; ACOSTA-PEREIRA; COSTA-HÜBES, 2019, p. 289). Isso implica uma postura particular em relação aos dados analisados, que está centrada na compreensão dialógica de língua(gem) que nos foi legada por meio de escritos do Círculo.

De acordo com tal concepção, o sujeito se constitui, interage e age sobre o mundo por meio da língua(gem), de modo que ela é entendida como forma de interação. A língua(gem) quando em uso, materializa-se em enunciados, que são concretos, únicos e estreitamente vinculados ao contexto e à situação interativa de sua produção. Esses enunciados, que sempre se moldam em algum gênero discursivo – formas típicas de sua composição geradas por determinadas situações de interação que se realizam no interior das diferentes esferas de atividade humana –, são compostos de signos ideológicos, que não apenas representam, mas expressam valorações sobre o mundo real, e, por isso, nunca são neutros.

Os enunciados são produzidos por alguém, para alguém, com algum objetivo e veiculam discursos sobre o tema de que tratam. Ainda, os enunciados sempre respondem a outros enunciados e discursos já produzidos sobre o tema e pressupõem respostas de novos enunciados a serem produzidos, num processo de responsividade ativa que os torna elos no fluxo da comunicação discursiva. Todo enunciado, dessa forma, estabelece relações dialógicas, ou relações de sentido, com outros enunciados e discursos; daí a concepção de língua(gem) do Círculo ser (re)conhecida como dialógica (CDL)³⁰.

A ADD nasce da CDL, e, portanto, se apoia nesses pressupostos,

[n]a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. Mais ainda, esse embasamento constitutivo diz respeito a uma concepção de linguagem, de construção e produção de sentidos necessariamente apoiadas nas relações discursivas empreendidas por sujeitos historicamente situados. (BRAIT, 2014[2006], p. 10)

³⁰ Na seção 3 desta Tese, apresentamos alguns dos conceitos fundantes da CDL, quais sejam: discurso, relações dialógicas, ideologia, valoração, cronotopo, esferas sociais, gêneros discursivos e enunciado.

Trata-se de realizar análises que extrapolem o material linguístico, observando também os discursos e as relações dialógicas, a fim de discutir os sentidos produzidos pelos enunciados a partir da relação com o contexto em que a enunciação acontece. Disso decorre que “O enunciado (e não a frase) é a unidade da ADD, porque os sujeitos falam usando enunciados” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2016, p. 1077).

Para analisar os enunciados, Bakhtin sugere uma nova disciplina, a Metalinguística – ou Translinguística – que se ocuparia “[...] daqueles aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (BAKHTIN, 2018[1963], p.207). Isso porque, para o filósofo da linguagem, a linguística desenvolve análises centradas apenas na materialidade dos textos, de modo que não abrangem as relações dialógicas, as quais “[...] não pertencem a um campo puramente linguístico [...]” e, sendo extralinguísticas, “[...] são objetos da metalinguística” (BAKHTIN, 2018[1963], p.208).

A Metalinguística proposta por Bakhtin se constitui num caminho para pensarmos a ADD. Sua proposta, conforme o filósofo russo, é a de que suas análises sejam complementares às da Linguística, de modo que o olhar para o texto não se dê num enfoque rigorosamente linguístico, centrado exclusivamente na sua materialidade. Para Bakhtin, “A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacético – o discurso –, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente, e não se fundir” (BAKHTIN, 2018[1963], p.207).

Ambas as análises – linguística e metalinguística – são, portanto, essenciais à perspectiva bakhtiniana. Uma não deve excluir a outra. E o Círculo também indica a ordem para desenvolver uma análise dialógica da língua(gem) que congregue as duas. Considerando que “[...] os enunciados são as unidades reais do fluxo da linguagem” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 221), e que “o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 216), Volóchinov (2018[1929]) indica que o estudo da língua(gem) deve partir do extralinguístico para o linguístico.

[...] a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida

e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual. (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 220)

Essas “diretrizes metodológicas para o estudo da língua” (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 5) compreendem uma perspectiva sociológica de análise, uma vez que partem do social, do contexto, para só depois se centrarem nas formas linguísticas. A ordem apresentada por Volóchinov (2018[1929]) – do social para o linguístico – orienta o pesquisador para as etapas que ele deve seguir ao analisar a língua, “[...] ratificando o pressuposto de que a comunicação verbal só pode ser explicada a partir do vínculo com a situação concreta de interação” (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 5).

A primeira dessas etapas diz respeito ao estudo do cronotopo, do contexto espaço-temporal em que a enunciação ocorre. Logo, “a análise da esfera de atividade humana e do cronotopo passam a ser rotas iniciais de investigação por parte do pesquisador” (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 5). Para cada um dos enunciados analisados, desse modo, buscamos recuperar o contexto/momento histórico, social e político em que se deu sua produção, bem como por quem, para quem e para quê foram produzidos, o que contribui para (re)conhecer as valorações marcadas nos documentos.

A segunda etapa metodológica proposta por Volóchinov (2018[1929]) remete ao gênero discursivo em que os enunciados se moldam. Nessa etapa, o gênero “[...] recebe o olhar analítico do pesquisador para, em relação direta com a análise da dimensão social, direcionar a rota analítica para as regularidades verbais e verbo-visuais do gênero” (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 6). Trata-se, aqui, de discutir, a partir da situação de interação, a forma típica do enunciado produzido, uma vez que a forma, conforme Rodrigues (2001), impacta em seu conteúdo temático, estilo e suas projeções dialógico-estilístico-composicionais.

No caso do *corpus* desta pesquisa, os documentos analisados pertencem a dois gêneros distintos: currículo e diretrizes curriculares. Ambos cumprem a função social de nortear a organização das escolas e do ensino que ofertam. No entanto, moldados no gênero currículo, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990) e o *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (PARANÁ, 2021) apresentam-se claramente como documentos mais impositivos do que, supostamente, aquele moldado no gênero diretrizes curriculares – as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008). Os currículos, de acordo com Sacristán (2013), impõem regras a respeito da organização das escolas, de seus conteúdos, da práxis pedagógica etc. As diretrizes, por sua vez, devem estabelecer parâmetros – e não regras – para as práticas escolares. Nas seções de análise,

evidenciamos como a escolha de cada um dos gêneros – tendo em vista sua função social – está diretamente relacionada ao cronotopo de elaboração dos documentos. Assim, observar o gênero discursivo em que se moldam é relevante, pois isso implica diretamente a construção dos enunciados, já que sua dimensão extraverbal, ou social, impacta sua dimensão verbo-visual.

Por fim, na terceira etapa, nos debruçamos sobre a análise das *formas da língua* na perspectiva sociológica, buscando

[...] entender quais os sentidos que são agenciados no uso de determinadas formas linguística no gênero do enunciado. Dito de outra forma, o pesquisador, neste momento, conjugado às duas etapas anteriores e sob o matiz dessas etapas, analisará como os diversos recursos da língua (lexicais, gramaticais, fraseológicos, textuais etc.) são agenciados sob a baliza do gênero do enunciado. (ACOSTA PEREIRA, 2016, p. 6)

É nesse momento que, balizadas pelas duas etapas anteriores, focamos, mais do que na significação, nos sentidos construídos pela materialidade linguística em sua relação com o contexto de produção dos enunciados. Trata-se de observar como os recursos linguísticos são agenciados para compor um projeto de dizer. Essa análise nos possibilita investigar como o verbo-visual é determinado pelo extraverbal, como o enunciado expressa valorações e estabelece relações dialógicas com outros discursos e enunciados.

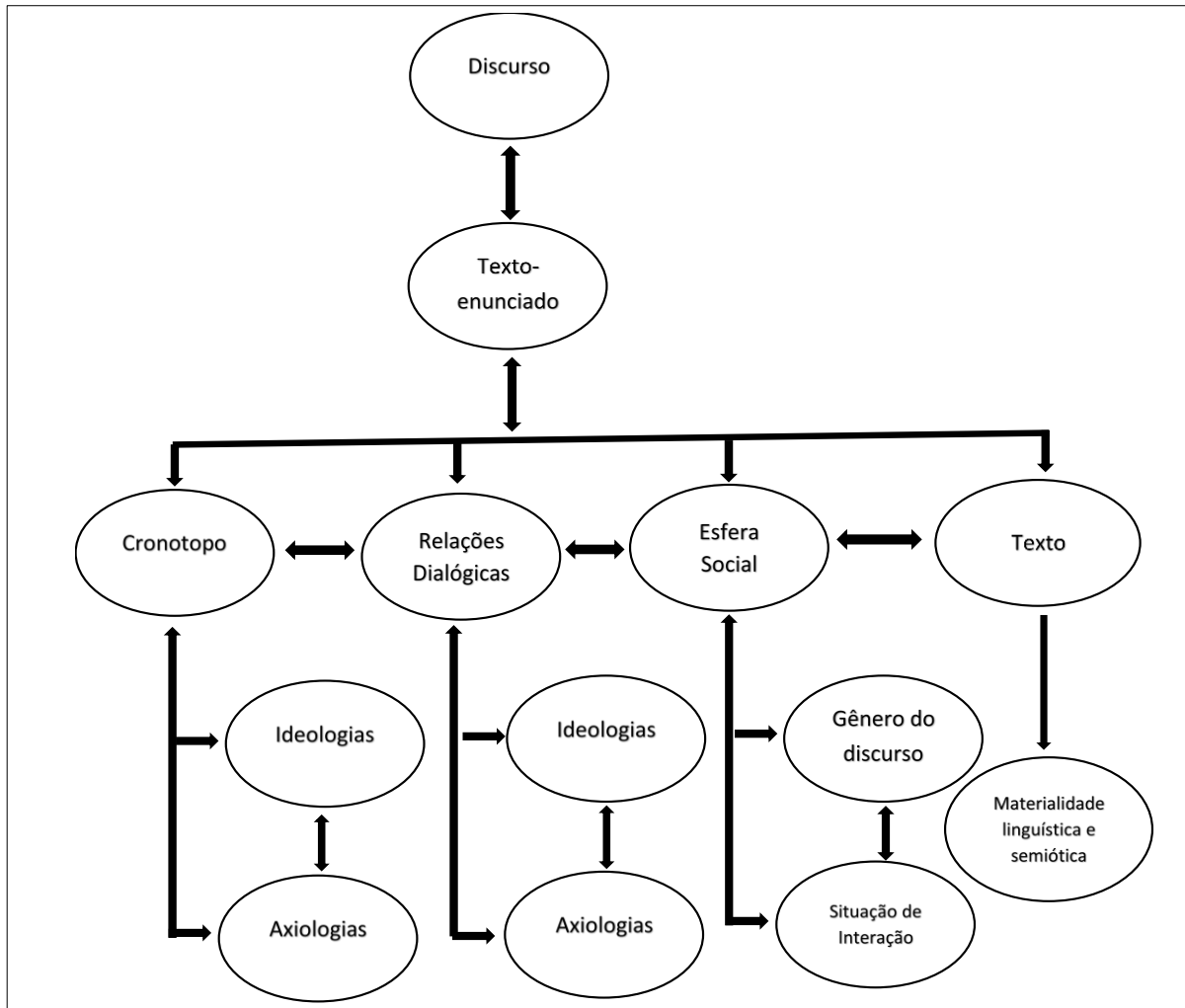
Nesse processo, em que se buscam os sentidos produzidos, não há, conforme Brait (2014[2006]), Rohling (2014), Acosta Pereira (2016), Sobral e Giacomelli (2016), Ruiz (2017), Franco, Acosta Pereira e Costa-Hübes (2019), entre outros estudiosos da ADD, categorias pré-definidas para as análises, pois, na CDL, operacionalizar conceitos pré-estabelecidos para as análises, resultaria em um processo mecânico, que vai contra o dialogismo bakhtiniano.

[...] essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/análise dialógica do discurso: não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate. (BRAIT, 2014[2006], p. 24)

Na ADD, é preciso ir e vir ao texto-enunciado, num movimento dialógico com os dados. As regularidades ascendem do enunciado, dos sentidos produzidos pelos discursos e pelas relações dialógicas expressas por meio da materialidade linguística realizada em um contexto específico.

Nossa pesquisa, desse modo, parte da análise dos discursos dos documentos parametrizadores, seguindo, para tal, um percurso analítico cujos passos foram desenhados a partir do referencial teórico-conceitual da ADD. Sobre essa ancoragem, apresentamos a figura 2.

Figura 2 – Ancoragem teórico-conceitual



Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A figura busca sintetizar nosso percurso analítico, destacando os elementos e passos que lhe compõe. Partimos do **discurso**, materializado nos textos-enunciados – os três documentos que constituem nosso *corpus* –, analisando-os em relação: 1) aos seus **cronotopos**, atravessados por ideologias e axiologias ou posicionamentos axiológicos; 2) às **relações dialógicas**, também ideológicas e axiológicas; 3) à **esfera social** ou campo de atividade humana que os organiza, compreendida como o lugar em que os discursos e os gêneros do discurso em que os enunciados se moldam, se constituem, funcionam e circulam, e

dentro das quais acontecem as situações de interação específicas que motivaram sua produção – que precisam ser (re)conhecidas para compreender, de fato, os enunciados. A partir desse olhar para o social, chegamos: 4) à análise da **texto** em si, da materialidade linguística, que corresponde ao estudo dos recursos lexicais, gramaticais, textuais, semióticos e enunciativos-discursivos do enunciado.

Ressaltamos que não se trata de estabelecer previamente categorias de análise, as quais só podem emergir do movimento de ir e vir ao *corpus*, mas de pontuar um percurso teórico-conceitual que irá orientar nossas análises. Nosso objeto de estudo, portanto, são os discursos – e as relações dialógicas – sobre a PAL nos documentos selecionados, os quais são brevemente apresentados a seguir.

2.2 O *CORPUS* DA PESQUISA

Três documentos pedagógicos compõem o *corpus* de nossa investigação: o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990), as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (PARANÁ, 2008) e o *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (PARANÁ, 2021). Em cada um deles, nossas análises se voltam para os discursos que eles veiculam, situando-os quanto ao cronotopo em que foram elaborados, ao gênero no qual se configuram, às suas marcas linguísticas, às situações de interação que motivaram sua elaboração, a partir das quais é possível reconhecer os posicionamentos axiológicos e valorativos sobre a PAL.

Assim, embora nos debruçemos sobre os três documentos, os quais consideramos como textos-enunciados, nosso objeto de análise são os discursos sobre a PAL veiculados por meio da materialidade linguística – em sua relação com o cronotopo e todo o contexto de produção que os envolve, sem perder de vista o gênero no qual se configuram. O movimento de análise é sempre do social para o linguístico, seguindo os pressupostos do método sociológico que fundamentam a ADD.

Cada um dos documentos é apresentado brevemente³¹ a seguir, juntamente com quadros que sistematizam onde, mais especificamente, buscamos, em cada um deles, os elementos discursivos a serem analisados.

³¹ Nesta seção os documentos são apresentados de forma aligeirada, uma vez que cada um deles recebe maior atenção e detalhamento em seção específica desta Tese.

2.2.1 O Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná

O primeiro documento que compõe nosso *corpus* é o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. Este Currículo foi “resultado de um trabalho desencadeado a partir de 1987, o qual envolveu educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e da equipe de ensino do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná” (PARANÁ, 1990, p. 12). O documento sistematizava uma proposta curricular para a escola pública fundamentada “nos princípios da pedagogia histórico-crítica” (PARANÁ, 1990, p. 12).

Sua elaboração se dá no contexto do fim da ditadura militar, quando acontecia a reabertura política em nosso país. Vigorava, no período, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971. A publicação do documento acontece no ano de 1990, seis anos após o lançamento da obra *O texto na sala de aula: leitura & produção* (GERALDI, 1984), a qual trazia severas críticas ao ensino de LP da época e, em um dos capítulos, apresentava a proposta geraldiana inicial para a PAL.

Na análise do Currículo Básico, focamos, além da carta inicial direcionada aos professores e de textos introdutórios gerais – nos quais há elementos para compreender o processo de elaboração do documento –, no texto do componente Língua Portuguesa, que se divide em: 1) Pressupostos teóricos; 2) Encaminhamento; 3) Conteúdos; 4) Avaliação; 5) Referências bibliográficas. Nossas análises partem do social para o linguístico e, portanto, apresentam primeiro o cronotopo em que a proposta foi elaborada para depois observar o material verbal e os discursos ali expressos em suas relações com o gênero do discurso no qual se configura e com o contexto de produção do enunciado. A fim de sistematizar o que pretendemos analisar no documento, apresentamos o quadro 1.

Quadro 1 – Partes analisadas no Currículo Básico

Componente	Título Indicado no Currículo	Páginas
-	Professores	8
-	Introdução	12-13
-	Ensino de 1º Grau: elementar e fundamental	14-17
-	Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola	18-21
Língua Portuguesa	1. Pressupostos teóricos	45-47
	2. Encaminhamento	47-50
	3. Conteúdos	50-51
	4. Avaliação	51-53

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Destacamos que no Currículo Básico não há, ainda, o eixo de ensino de análise linguística para o ensino de LP (o que só viria a ocorrer a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no final dos anos de 1990), de modo que buscamos no documento os discursos que estabeleçam diálogos – de concordância ou não – com a PAL geraldiana, ainda que ela possa não ser explicitamente citada.

2.2.2 As Diretrizes Curriculares da Educação Básica

O segundo documento analisado intitula-se *Diretrizes Curriculares da Educação Básica* (DCE). As DCE foram publicadas em 2008 e, conforme explicita o próprio documento, são fruto de um longo processo de discussão coletiva sobre a educação que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná entre os anos de 2004 e 2008.

O documento, voltado às escolas da rede pública de ensino, foi publicado vinte e quatro anos após a obra *O texto na sala de aula: leitura & produção* (GERALDI, 1984) e dezessete anos depois de *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997[1991]). No período, já estava em vigor a LDB nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que trouxe mudanças significativas em relação à LDB anterior.

As DCE surgem após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998a), os quais apontam para o ensino de LP pautado por uma concepção que considera a realidade histórica e o processo de interação mediado pela linguagem, apontam os gêneros como objeto de ensino e elegem a Análise Linguística como um dos eixos do ensino de LP no país.

O documento da disciplina de LP nas DCE se subdivide em: 1) Dimensão histórica do ensino de Língua Portuguesa; 2) Fundamentos teórico-metodológicos; 3) Conteúdo estruturante; 4) Encaminhamentos metodológicos; 5) Avaliação; 6) Referências. Nesses tópicos, buscamos, a partir do (re)conhecimento do cronotopo em que a proposta foi elaborada, analisar os discursos sobre a PAL.

Destacamos que a Análise Linguística nas DCE, tal qual nos PCN, é apresentada como um dos eixos do ensino de LP. Assim, em tópicos do documento que se subdividem nos eixos de ensino, como em Fundamentos teórico-metodológicos e Encaminhamentos metodológicos, focamos apenas na parte que trata especificamente da PAL.

Além disso, as DCE apresentam uma seção sobre “A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar” (PARANÁ, 2008, p. 13), que é enfocada brevemente em sua relação

com o contexto de produção do enunciado, a fim de compreender melhor os objetivos/finalidades do documento. Para tornar mais didática a visualização do que analisamos no documento, apresentamos o quadro 2.

Quadro 2 – Partes analisadas nas DCE

Componente	Título Indicado nas DCE	Páginas
-	Carta da Secretária da Educação	7
-	Carta do Departamento de Educação Básica	8-9
A Educação Básica e a opção pelo currículo disciplinar	1. Os Sujeitos da Educação Básica	14-15
	2. Fundamentos Teóricos	15-20
	3. Dimensões do Conhecimento	20-30
	4. Avaliação	31-33
Diretrizes Curriculares da Disciplina de Língua Portuguesa	1. Dimensão Histórica do Ensino de Língua Portuguesa	38-48
	2. Fundamentos Teórico-Metodológicos	48-55
	2.2 Análise Linguística e as práticas discursivas	60-62
	3. Conteúdo Estruturante	62-64
	4. Encaminhamentos metodológicos	64-65
	4.4 Análise Linguística	77-80
	5. Avaliação	81-83
Anexo: conteúdos básicos da disciplina de Língua Portuguesa	89-97	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como anexo, são apresentados quadros com os conteúdos básicos da disciplina, sua abordagem teórico-metodológica e a avaliação para os AF-EF e Ensino Médio (EM). No caso desta Tese, nossas análises recaem sobre os conteúdos dos AF-EF, de modo que não abordamos os quadros voltados ao EM. Além disso, é importante salientar que os quadros, embora divididos nos eixos de ensino, não abordam diretamente a PAL (só o fazem para as práticas de leitura, escrita e oralidade), de modo que, para as análises, são feitos recortes visando ao objetivo pretendido.

2.2.3 O Currículo da Rede Estadual Paranaense

O terceiro, e último, documento que compõe nosso *corpus* é o *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (CREP). Uma versão preliminar do CREP foi publicada em 2019, alterações foram realizadas durante o ano de 2020 e, em 2021, foi apresentada a “versão consolidada do currículo”³². O documento, conforme é explicitado em sua Apresentação, “[...]”

³² Conforme informações disponíveis em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>>. Acesso em 02 ago. 2021.

resulta de um processo de construção consolidado com a significativa participação dos profissionais da rede de ensino estadual paranaense” (PARANÁ, 2021, p. 3).

O CREP foi construído após a publicação da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018), documento normativo que tornou obrigatória a elaboração ou reelaboração dos currículos das redes de ensino no Brasil, e do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (PARANÁ, 2018), por meio do qual a BNCC foi implementada no estado. Ele surge da “[...] necessidade de que fosse elaborado também um documento orientador, considerando-se as especificidades da rede estadual paranaense” (PARANÁ, 2021, p. 3).

No que diz respeito à PAL, o CREP pauta-se na BNCC, que, assim como os PCN, a traz como uma das práticas de linguagem a serem trabalhadas nas aulas de LP, mas, como forma de reconhecer a multimodalidade dos gêneros, incorpora a palavra *semiótica* à análise linguística, tratando-a como *análise linguística/semiótica* – o que se reflete no documento estadual.

O texto da disciplina de LP do CREP apresenta os seguintes itens: Competências Específicas da Língua Portuguesa; Encaminhamentos Metodológicos; Possibilidades de Trabalho com as Competências; e Avaliação. Depois disso, nos moldes da BNCC, há quadros em que são listados, conforme os Campos de Atuação, para cada um dos AF-EF: as Práticas de Linguagem (Análise Linguística/Semiótica, Leitura, Oralidade e Produção de Textos), os Objetos de Conhecimento, a Orientação de Conteúdos, os Objetivos de Aprendizagem e os Trimestres do ano letivo em devem ser trabalhados.

A fim de sistematizar o que será analisado, apresentamos o quadro 3.

Quadro 3 – Partes analisadas no CREP

Componente	Título Indicado no Currículo	Páginas
-	Apresentação	3
Língua Portuguesa	Competências Específicas de Língua Portuguesa	5
	Encaminhamentos Metodológicos	6-8
	Possibilidades de Trabalho com as Competências	9-11
	Avaliação	11-14
	6º Ano	17-38
	7º Ano	39-61
	8º Ano	62-84
9º Ano	85-107	

Fonte: elaborado pela pesquisadora

É importante ressaltar que a parte do documento em que estão os quadros é extensa (abrangendo da página 17 até 107 do CREP), uma vez que considera, para cada campo de

atuação e ano, as diferentes práticas de linguagem e, dentro delas, os objetos de conhecimento, os conteúdos, os objetivos de aprendizagem e os trimestres em que devem ser trabalhados. Assim, damos atenção especial ao que se encontra listado na prática de linguagem *Análise linguística/semiótica*, sendo, ainda, realizados recortes com fins de alcançar o objetivo a que visamos.

A fim de sistematizar o que pretendemos com esta investigação, apresentamos o quadro 4, em que relacionamos as perguntas de pesquisa com os objetivos específicos desta Tese.

Quadro 4 – Perguntas e objetivos específicos da pesquisa

Perguntas de pesquisa	Objetivos específicos
A proposta geraldiana de PAL é reenunciada nos documentos parametrizadores do estado do Paraná voltados aos AF-EF?	Discutir a PAL proposta por Geraldi (1984, 1997[1991]) para o ensino de Língua Portuguesa, na relação com o cronotopo de seu surgimento. Analisar as possíveis reenunciações da proposta de Geraldi e outros discursos sobre a PAL nas orientações para o ensino de LP, AF-EF, do Currículo Básico (PARANÁ, 1990), das DCE (PARANÁ, 2008) e do CREP (PARANÁ, 2021).
Que discursos são veiculados sobre a PAL nos documentos parametrizadores do estado do Paraná voltados aos AF-EF desde a década de 1990?	Apresentar diferentes compreensões teóricas sobre a análise linguística. Analisar as possíveis reenunciações da proposta de Geraldi e outros discursos sobre a PAL nas orientações para o ensino de LP, AF-EF, do Currículo Básico (PARANÁ, 1990), das DCE (PARANÁ, 2008) e do CREP (PARANÁ, 2021).
Que panorama podemos traçar das orientações dos documentos parametrizadores do estado do Paraná dos AF-EF a respeito da PAL nesse intervalo de cerca de 30 anos?	Traçar um panorama das orientações sobre a PAL no estado do Paraná, nos últimos 30 anos, a partir da comparação dos três documentos analisados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O que buscamos, a partir das questões de pesquisa e dos passos para respondê-las – que constituem nossos objetivos específicos –, é atingir o objetivo geral de *analisar as possíveis reenunciações geraldianas e outros discursos sobre a PAL no ensino de Língua Portuguesa veiculados nos documentos parametrizadores do Paraná dos AF-EF desde a década de 1990*.

Dando seguimento à Tese, com o objetivo de fundamentar teoricamente nossa investigação, apresentamos, na próxima seção, alguns dos pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a língua(gem).

3 PARA PAVIMENTAR O CAMINHO TINHA UMA CONCEPÇÃO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Nesta seção, considerando a base epistemológica que adotamos para a análise dos dados, julgamos pertinente discutir a concepção dialógica de linguagem (CDL) do Círculo de Bakhtin, que corresponde a uma perspectiva discursiva da língua(gem).

Assim, iniciamos com *A concepção dialógica: uma compreensão discursiva de língua(gem)*, em que abordamos os conceitos de discurso, enunciado e relações dialógicas. Em seguida, desdobramos esse tópico inicial em três subtópicos, nos quais discutimos outros conceitos fundantes da CDL que compreendemos serem indispensáveis para esta Tese. São eles: cronotopo; ideologia e valoração; esferas sociais e gêneros discursivos.

Esta seção é, portanto, complementar à anterior. Aqui discorreremos de modo mais aprofundado sobre a base teórica que dá suporte ao olhar reflexivo que desenvolvemos quanto ao objeto de análise desta investigação: os discursos sobre a PAL em documentos parametrizadores do ensino público no estado do Paraná.

3.1 A CONCEPÇÃO DIALÓGICA: UMA COMPREENSÃO DISCURSIVA DE LÍNGUA(GEM)

Os membros do Círculo de Bakhtin³³ compartilhavam de uma mesma concepção acerca da língua(gem), tema para o qual, de acordo com Faraco (2009), convergiram seus textos a partir de 1925/1926. Trata-se de uma compreensão dialógica da língua(gem), para a qual o conceito de **discurso** é central, uma vez que, segundo Bakhtin (2018[1963]), o discurso seria “[...] a língua em sua integridade concreta e viva” (BAKHTIN, 2018[1963], p. 207).

Ao Círculo, interessa a língua(gem) em uso, que se materializa em enunciados concretos e únicos, os quais – moldados em gêneros discursivos conforme a esfera social de atividade humana em que se dá a interação discursiva – são “produção de discurso” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 334). Isso porque, para Bakhtin,

[...] o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 274)

³³ No caso desta pesquisa, ao nos referirmos ao Círculo de Bakhtin, referenciamos obras de três de seus membros: Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Nikoláievitch Medviédev – cujos textos tratam de questões a respeito da língua(gem).

Logo, ao fazer uso da língua(gem) num dado contexto e situação de interação, produzimos enunciados, os quais materializam os discursos. O discurso, dentre outras coisas, diz respeito ao que a língua(gem) pode comunicar quando efetivamente utilizada num recorte espaço-temporal específico e às valorações que construímos sobre o objeto do dizer; está ligado aos elementos extraverbais que se engendram nos enunciados para constituí-los e construir-lhes sentidos, e que possibilitam a existência de relações dialógicas entre diferentes enunciados; é a língua preenchida pela vida e pela ideologia. Ele se manifesta por meio de um sistema de signos – do qual nos valem para construir nossos enunciados –, mas extrapola tal materialidade linguística, de modo que, para o Círculo, não é possível estudá-lo apenas sob a perspectiva da linguística, já que “o enunciado como um todo não existe para a linguística” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 195).

Pensar a língua(gem) na perspectiva do Círculo de Bakhtin, implica considerar os processos de interação, nos quais se produzem os discursos. Esses processos incluem uma gama de elementos extraverbais que determinam os enunciados, e que são compreendidos, dentro da CDL, como os “[...] aspectos da vida do discurso que ultrapassam – de modo absolutamente legítimo – os limites da linguística” (BAKHTIN, 2018[1963], p. 207).

Produzimos discursos no processo de enunciação³⁴, o qual diz respeito ao uso situado da língua(gem). Desse modo, para compreender os **enunciados** que são produzidos é preciso considerar não só sua materialidade linguística, mas também os aspectos extraverbais imbricados em sua elaboração. Para o Círculo, “[...] a situação extraverbal não é em absoluto uma simples causa externa do enunciado, ou seja, ela não age sobre ele a partir do exterior, como uma força mecânica. Não, *a situação integra o enunciado como uma parte necessária de sua composição semântica*” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 120, grifos do autor).

³⁴ Brait e Melo (2014[2005]) destacam que as noções de enunciado e enunciação têm papel central na concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin, para o qual a língua(gem) é compreendida de um ponto de vista histórico, cultural e social. A enunciação diz respeito ao processo de uso da língua(gem) em situações concretas, produzindo enunciados, e pode ser compreendida como “estando situada justamente na fronteira entre a vida e o aspecto verbal do enunciado; ela, por assim dizer, bombeia energia de uma situação da vida para o discurso verbal [...]” (BRAIT; MELO, 2014[2005], p. 67). Em consonância, Mussio (2015) a trata como um “processo histórico não reiterável em que as formas linguísticas somam forças em prol de um evento de fala que abarca bem mais do que a língua em si, enquanto sistema, e um sujeito falante individualizado em um ato criativo, mas, sim, as condições de produção daquele enunciado, os interlocutores encetados naquela interação verbal, assim como o caráter social da própria atividade linguística” (MUSSIO, 2015, p. 180). Produto da interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, a enunciação – e as condições concretas em que ela acontece – é o que torna um enunciado único e irrepetível. Assim, para compreender um enunciado, é preciso (re)conhecer as condições concretas em que a enunciação ocorreu, uma vez que elas compõem sua face extraverbal e determinam sua face verbal. Trata-se de dois conceitos imbricados, de modo que refletir sobre um é refletir sobre ambos.

Como parte do contexto extraverbal do enunciado, estão os seus interlocutores. Conforme Bakhtin e o Círculo, a enunciação é o produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Ela se realiza entre locutor(es) e interlocutor(es) ativos no processo de comunicação, e os enunciados e discursos produzidos orientam-se no sentido desse(s) interlocutor(es). Este é, segundo Bakhtin (2011[1979]), um traço constitutivo do enunciado, e que também o diferencia das unidades da língua enquanto sistema: ele se dirige ao outro.

Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento. À diferença das unidades significativas da língua – palavras e orações –, que são impessoais, de ninguém a ninguém estão endereçadas, o enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado [...] (BAKHTIN, 2011[1979], p. 301).

Ao produzir nossos enunciados/discursos levamos em conta a quem eles se destinam e, mesmo quando não temos um interlocutor definido, ele “[...] é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 204). Isso significa dizer que, quando fazemos uso da língua(gem), sempre nos dirigimos a um outro, de modo que, “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 219), isso porque “o enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 216). É por meio de enunciados que interagimos com os outros e agimos sobre o mundo, manifestando nossas vontades e desejos, nossas crenças e valores, construindo um projeto discursivo de dizer.

Assim, para o Círculo, a língua(gem) em uso nunca é neutra. Constituída de signos ideológicos, que não apenas refletem, mas também refratam a realidade que representam e que ganham sentido conforme o contexto em que são empregados, a língua(gem) sempre comunica posicionamentos axiológicos, valorações sobre o objeto da enunciação; ela é “ideologicamente preenchida” (BAKHTIN, 2015[1930], p. 40). Os discursos, desse modo, são também ideológicos, apresentam julgamentos de valor, “a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 289). Eles integram o fluxo ininterrupto da comunicação discursiva.

Tendo em vista que nenhum de nós é o Adão mítico e, portanto, o primeiro a falar de qualquer objeto do mundo à nossa volta, ao construirmos nossos enunciados, os discursos que produzimos estabelecem relações com outros discursos já produzidos sobre o mesmo objeto – para concordar ou discordar deles, refutá-los, complementá-los etc. Nas palavras de Bakhtin:

[...] todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros [...]. (BAKHTIN, 2015[1930], p. 48)

O discurso, desse modo, estabelece um diálogo com outros discursos já produzidos a respeito do mesmo objeto. Nesse sentido, outra característica dos enunciados é a possibilidade de responder a eles. Na concepção bakhtiniana, a língua(gem) é uma forma de interação social; logo, os enunciados são delimitados, de acordo com Bakhtin (2011[1979]), pela alternância dos sujeitos do discurso, sendo possível “[...] ocupar em relação a eles uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 280). O enunciado apresenta uma conclusibilidade provisória que permite ao interlocutor, como participante ativo no processo da comunicação discursiva, oferecer-lhe uma resposta.

Os enunciados/discursos, então, partem de alguém e se destinam a alguém, suscitando respostas do(s) interlocutor(es), de modo que “[...] o diálogo é a forma clássica de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 275). Não se trata, contudo, apenas do diálogo face a face. Para Volóchinov (2018[1929]), todo enunciado que produzimos encontra-se em um processo dialógico com outros enunciados no fluxo da comunicação discursiva.

Ao adotarmos uma atitude valorativa sobre um objeto, nosso discurso se coloca em diálogo com outros discursos já existentes sobre o mesmo objeto, seja para concordar com eles ou refutá-los, completá-los, negá-los etc. Sempre que definimos uma posição sobre um tema, automaticamente a estamos relacionando com outras posições. Desse modo, o enunciado – elo na cadeia da comunicação discursiva – sempre responde a enunciados anteriores e será respondido por enunciados posteriores, num diálogo infinito.

Cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva. Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados

precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de dada esfera da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2011[1979], p. 297, grifo do autor).

Todo enunciado, conforme Bakhtin (2011[1979]), traz algo novo a partir do dado. O enunciado embora único e irrepetível, estabelece relações de sentido, ou **relações dialógicas**, com outros discursos. Ele responde a esses discursos e, da mesma forma, suscitará respostas de novos discursos a serem produzidos, construindo, no fluxo da comunicação discursiva, uma espécie de diálogo sem fim – que não se restringe à conversa face a face. Por isso, para o Círculo, a língua(gem) é dialógica.

Um enunciado, portanto, sempre mantém relações dialógicas com outros enunciados, compondo-se de diferentes vozes sociais. Todo enunciado é heterogêneo, uma vez que produz discursos, indica uma valoração sobre seu objeto de discurso, e o faz em oposição a outros posicionamentos possíveis sobre o mesmo objeto. Essas relações dialógicas, segundo Fiorin (2016), podem estar claras, com o discurso do outro citado no meu enunciado – por meio de discurso direto, indireto, aspas – ou podem aparecer em um “[...] discurso bivocal, internamente dialogizado, em que não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o citado” (FIORIN, 2016, p. 37). Ou, conforme Bakhtin (2018[1963]), as relações dialógicas podem acontecer entre enunciados distintos, entre partes de um mesmo enunciado, entre estilos de linguagem. Basta que, para isso, enunciados, palavras dentro de enunciados e estilos sejam compreendidos como “[...] posições semânticas” (BAKHTIN, 2018[1963], p. 211) e não apenas tomados numa abordagem linguística.

O dialogismo, tal como concebido por Bakhtin e o Círculo, não implica necessariamente uma concordância, um consenso com os demais discursos ou vozes sociais sobre o objeto. As relações de poder que se estabelecem no mundo real se manifestam também no processo de enunciação, de modo que todo enunciado se constitui no embate de forças – centrípetas e centrífugas – que podem ser percebidas nas relações dialógicas. Assim, nesta Tese, ao analisarmos os documentos parametrizadores buscamos observar as forças centrípetas e centrífugas³⁵ que estão em tensão na produção dos enunciados, demarcando

³⁵ Os conceitos são tomados da Física, ciência em que as forças centrípetas são compreendidas como aquelas que, numa trajetória circular, incidem sobre o corpo buscando mantê-lo em movimento, puxando-o para o centro; ao passo que a força centrífuga tem o efeito de afastar os corpos do centro (MARQUES, 1969). Em outras palavras, “[...] o que não permite o trem cair da montanha russa é a força centrípeta. O que empurra seu corpo para fora do carro numa curva é a força centrífuga” (POLATO, 2017, p. 160). Assim, no enunciado,

posicionamentos axiológicos e avaliações sobre a PAL e o ensino de LP, sempre em relação com o cronotopo de elaboração dos enunciados.

No que diz respeito às relações dialógicas presentes nos documentos, compreendemo-nas como relações de sentido pelas quais um enunciado pode reenunciar o já dito, negar, refutar, contradizer, completar, concordar, discordar de outros enunciados, mas sempre estará em relação a eles, será uma resposta a eles. Como explicita Bakhtin, “Em todos os cantos da vida e da criação ideológica nosso discurso está repleto de palavras alheias” (BAKHTIN, 2015[1930], p. 130).

O dialogismo é, dessa forma, constitutivo do enunciado, que se caracteriza como um espaço de tensão entre forças centrípetas e centrífugas, marcadas pelas diferentes vozes sociais presentes no enunciado. Assim o é de tal modo que a própria compreensão de língua(gem) do Círculo é estabelecida em diálogo com duas outras orientações teóricas que já existiam e repercutiam na sociedade quando esses intelectuais passaram a se debruçar sobre a questão.

Uma dessas orientações foi chamada por Volóchinov (2018[1929]) de “subjetivismo individualista”, por entender a linguagem como expressão verbal do pensamento individual. Ela se baseava na existência de um dualismo composto por interior e exterior.

A teoria da expressão pressupõe invariavelmente um certo dualismo entre o interior e o exterior e uma certa primazia do interior, pois todo ato de objetivação (expressão) ocorre de dentro para fora. As suas fontes encontram-se no interior (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 203).

A linguagem, conforme essa orientação, é tratada como um instrumento utilizado para traduzir para o exterior o que o indivíduo interiormente já formulou. Assim, a fonte da língua é o psiquismo do indivíduo, e o fenômeno linguístico é tomado como um ato de criação individual.

Na compreensão do Círculo, contudo, a língua(gem) é de natureza social e a apreendemos na interação com o outro. Para seus membros, “o centro organizador de toda expressão é o exterior – o meio social que envolve o indivíduo” (LUNARDELLI, 2020, p. 45). É a situação social em que a interação ocorre que determina os aspectos da expressão.

Conforme Volóchinov (2018[1929]), “Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 204). Quanto maior for o nosso contato com

conforme Fiorin (2016), as forças centrípetas são aquelas que atuam no sentido de uma centralização enunciativa do plurilinguismo da realidade, já as centrífugas buscam romper essa centralização, fazendo-na erodir.

a língua(gem) – seja por meio da fala, da escrita ou de qualquer outra forma de manifestação – mais ampliaremos o repertório de signos na memória e, consecutivamente, a capacidade de interação com os outros.

Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011) explicam que o Círculo não nega a relação entre pensamento e linguagem, mas questiona a tese do subjetivismo individualista sobre sua função, caracterizando-a como redutora, “[...] uma vez que ela circunscreve a função da linguagem à tradutora do pensamento (que existiria fora da linguagem)” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 91).

Para Volóchinov, o pensamento é constituído pela linguagem, pois “[...] não há vivência fora da encarnação sígnica” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 204). Logo, o dualismo entre o conteúdo interior – o pensamento, e sua objetivação exterior – e a expressão, com primazia do primeiro sobre o segundo, seria falso. Nós constituímos, mas somos também constituídos pela língua(gem).

A outra orientação com a qual o Círculo dialoga para formular sua própria concepção de língua(gem) é denominada por Volóchinov (2018[1929]) de “objetivismo abstrato”. Nessa visão, que tem nos estudos estruturalistas de Ferdinand de Saussure sua grande expressão, a linguagem é identificada como um sistema de signos fechados e organizados entre si, um fato objetivo, externo à consciência individual e independente dela, um código fixo cuja função é permitir a comunicação entre as pessoas.

O indivíduo, ao contrário do que acontecia no subjetivismo individualista, não tem nenhum poder sobre a linguagem; ele aciona um produto pronto para se comunicar. O sistema linguístico é compreendido como imutável, desconsiderando sua historicidade e sua relação com a ideologia. Para Volóchinov, nessa perspectiva, “O indivíduo precisa aceitar e assimilar esse sistema por inteiro, como ele é; dentro dele não há lugar para quaisquer avaliações ideológicas: pior, melhor, bonito, feio e assim por diante” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 157).

Sobre tal perspectiva, o Círculo critica a ideia de que o centro organizador de todos os fatos da língua situe-se no sistema de suas formas fonéticas, gramaticais e lexicais. Para o grupo de intelectuais, nós nos servimos da linguagem verbal para necessidades enunciativas concretas advindas de situações diversas de interação social. Logo,

O centro de gravidade [da língua] para ele [o falante] não se encontra na identidade da forma, mas naquela significação nova e concreta que ela adquire nesse contexto. Para um falante, não importa o aspecto da forma, que permanece o mesmo em todos os casos do seu uso por mais variados que

sejam. O que importa para o falante é aquele aspecto da forma linguística graças ao qual ela pode aparecer em um contexto concreto, graças ao qual ela se torna um sinal adequado nas condições de uma situação concreta (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 177).

Sob o olhar da CDL, a língua(gem) não é um sistema fixo e desprovido de historicidade. Ao contrário, ela é dinâmica, fluida, utilizada para realizar e significar o processo de interação e se modifica e evolui pelos usos que dela fazemos. “A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas [...], tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 218).

A **interação** é tomada como a realidade fundamental da língua(gem), cujo emprego sempre ocorre por meio de enunciados, os quais materializam os discursos, que só podem ser compreendidos se (re)conhecermos o contexto social e a situação de interação que levaram à sua produção, o que implica também o (re)conhecimento das relações dialógicas com outros discursos. Essa dialogicidade interna do discurso “[...] penetra toda a sua estrutura, todas as camadas do seu sentido e de sua expressão” (BAKHTIN, 2015[1930], p. 52), logo, “a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessa ligação com a situação concreta” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 220).

Para Bakhtin e os membros do Círculo interessa, especialmente, a “[...] língua-discurso” (RODRIGUES, 2001, p. 61), o que implica considerar todo o contexto extraverbal que envolve o processo de enunciação. Trata-se de uma língua(gem) que “[...] não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos” (RODRIGUES, 2005, p. 156), uma vez esses elementos a constituem.

Assim, a fim de compreender melhor a CDL, discutimos, a seguir, outros conceitos essenciais, iniciando pelo de cronotopo.

3.1.1 Compreensões sobre o cronotopo

Acosta Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019), recorrendo a Morson e Emerson (2008), explicam que “o conceito de cronotopo é trazido em diversos escritos do Círculo e discutido, em especial, sob a análise/estudo de obras da esfera artístico-literária” (ACOSTA PEREIRA, RODRIGUES E COSTA-HÜBES, 2019, p. 350), destacando-se, principalmente, nos textos: “O cronotopo rabelaisiano” (BAKHTIN, 2018[1975]) e “O tempo e o espaço nas obras de Goethe” (BAKHTIN, 2011[1979]). Essa noção de cronotopo aparece com maior

ênfase em textos de Bakhtin relacionados aos gêneros literários, especialmente o romance. Conforme o filósofo da linguagem, “chamaremos de *cronotopo* (que significa “tempo-espço”) a interligação essencial das relações de espaço e tempo como foram artisticamente assimiladas na literatura” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 11, grifos do autor).

Para Bakhtin e o Círculo, tempo e espaço – embora não sejam fundidos – são inseparáveis, configurando, na literatura, “[...] uma categoria conteúdo-forma [...]” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 11), por meio da qual “[...] os acontecimentos do enredo se concretizam, ganham corpo, enchem-se de sangue” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 226).

A conceituação de cronotopo para Bakhtin (2018[1975]) recai sobre a representação da realidade no romance, em que tempo e espaço juntos estariam no âmago da relação entre o real e o ficcional, uma vez que, para o autor, os cronotopos são “os centros organizadores dos acontecimentos que sedimentam o enredo do romance” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 226). É o tempo-espço que sustentam/organizam as ações dentro dos acontecimentos, situando-as no mundo e colocando-as em movimento, entrelaçadas à vida, às valorações sociais, aos posicionamentos axiológicos, de tal modo que, para o filósofo da linguagem, “[...] qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 236).

De acordo com Bemong e Borghart (2015), ao tratar do cronotopo, Bakhtin teoriza explicitamente a relação entre texto e contexto, buscando os sentidos da narrativa, que só podem ser apreendidos, de fato, a partir dessa relação espaço-temporal marcada no enredo.

Contudo, apesar de discutido por Bakhtin para a literatura, o conceito pode ser pensado também para outras esferas. De acordo com Acosta Pereira e Oliveira (2020), “[...] os fundamentos do conceito [...] não invalidam suas possibilidades de ampliação para outros gêneros discursivos e outras esferas além da literária, graças à universalidade e atualidade do pensamento do Círculo” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 90). É possível, portanto, ampliar a noção de cronotopo para as demais esferas sociais de atividade humana nas quais se dá a interação e a conseqüente produção de enunciados e discursos.

Nesse sentido, Bemong e Borghart (2015) asseveram que, “[...] tanto no mundo físico quanto no ficcional, pode-se observar uma conexão intrínseca entre tempo e espaço, porque, em ambos os domínios, a cronologia não pode ser separada dos acontecimentos e vice-versa [...]” (BEMONG; BORGHART, 2015, p. 19). Assim, tempo e espaço são “[...] duas categorias que constituem uma unidade fundamental, exatamente como na percepção humana da realidade cotidiana” (BEMONG; BORGHART, 2015, p. 17).

Os estudos bakhtinianos a respeito do cronotopo, ainda que pensados em sua relação com a literatura, enfatizam a compreensão de que as representações espaciais e as transformações do tempo – de acordo com Amorim (2014[2006]), o campo do tempo é o campo das transformações e acontecimentos – refletem mudanças nas e das interações humanas em quaisquer esferas de atividade, em suas relações culturais, políticas, econômicas, sociais e históricas, o que também impacta os discursos produzidos em tais situações de interação.

Acosta Pereira e Oliveira (2020) explicam que

[...] o cronotopo constitui um meio para a compreensão da experiência humana [...] na medida em que esclarece a noção de tempo e de espaço nas quais os acontecimentos se concretizam, isto é, a partir das formas pelas quais espaço e tempo operam em um determinado contexto. (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 97)

Cada cronotopo equivale a um determinado tempo e espaço, os quais não podem ser dissociados, constituindo uma categoria única, que remete à determinada temporalidade social: “Os sinais do tempo se revelam no espaço e o espaço é apreendido e medido pelo tempo” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 12). E cada temporalidade determina formas diferentes de compreender o mundo à nossa volta – em função das relações políticas, culturais, econômicas, sociais, históricas etc. que lhes são características –, de modo que cada cronotopo expressa uma visão de mundo e traz consigo também uma concepção de sujeito. “Essa relação de tempo e espaço nos cronotopos determina profundamente não só as relações intersubjetivas que são estabelecidas em um dado cronotopo, mas também orientam a noção de homem em determinado recorte da história” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 98).

Amorim destaca que “A concepção de tempo traz consigo uma concepção de homem e, assim, a cada nova temporalidade, corresponde um novo homem” (AMORIM, 2014[2006], p. 103), o que vai impactar nos discursos produzidos. Ao refletir sobre o conceito de cronotopo, portanto, Bakhtin e o Círculo apontam para a importância das relações espaço-temporais que se engendram nos textos-enunciados – os quais materializam os discursos –, determinando-os, situando-os, constituindo-os, moldando-os.

Todo acontecimento, toda interação, ao se dar num determinado tempo e espaço, é moldado e determinado por um cronotopo, de tal modo que “[...] o cronotopo se caracteriza como o tempo-espaço das atividades humanas, o *locus* para a representabilidade das experiências sociais” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019, p. 353). Por isso, “[...] a análise do cronotopo é essencial/fundamental para a compreensão da

constituição e do funcionamento do discurso” (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 107).

Assim, é por meio do cronotopo, também, que estudamos os gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin, “Pode-se dizer, sem rodeios, que o gênero e as modalidades de gênero são determinados justamente pelo cronotopo [...]” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 12). Logo, o cronotopo funciona como “a porta de entrada para o estudo dos gêneros do discurso” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019, p. 351).

Os gêneros do discurso, conforme Bakhtin (2011[1979]), são formas típicas de constituição de enunciados que se estabelecem em situações também típicas de interação. Eles são orientados para a situação de interação e as condições sociais de determinado recorte espacial e temporal.

Volóchinov afirma: “A situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 206). Em outras palavras, o cronotopo, o recorte espaço-temporal em que se dá a interação – incluindo a situação e os participantes da interação, o contexto social, histórico, político, econômico e cultural mais amplo em que eles estão inseridos – é que determina a estrutura, ou o gênero, em que o enunciado se molda. O cronotopo não influencia os enunciados como um elemento externo, mas se engendra nos enunciados, delineando todos os seus elementos, moldando-os, tornando-se parte deles.

Nossas interações e práticas sociais são situadas no tempo-espaço; logo, todo gênero discursivo, que se estabiliza a partir dessas situações de interação típicas, se assenta em um determinado cronotopo.

Além disso, é ele [o cronotopo] quem ‘valida’ e significa a dimensão verbo-visual do gênero. Dito de outro modo, a materialidade textual significa numa dada situação social de interação. É no cronotopo que estamos diante de enunciados e seus gêneros. Ele é a ‘garantia’ da dimensão material, semiótica, porque coloca essa materialidade na interação: onde, quando, quem, para quem, finalidade etc. [...] Por essa razão, o cronotopo é fundante tanto para balizar os participantes na situação de interação quanto para o estudo dos gêneros do discurso. (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019, p. 353-354)

É no cronotopo que a materialidade linguística torna-se um enunciado. Trata-se da língua(gem) sendo utilizada em um dado contexto espaço-temporal, constituindo-se, diante disso, num todo concreto e único que produz discursos e integra o fluxo da comunicação discursiva.

O cronotopo, desse modo, orienta as ações dos homens e se constitui como eixo no qual se organizam os gêneros do discurso, determinando todos os seus elementos constitutivos: seu conteúdo temático, sua construção composicional e seu estilo são orientados para um tempo-espaço específico, dentro de uma esfera social. “Os gêneros organizam-se vinculados a aspectos de sua situacionalidade espaço-temporal e assimilam regularidades típicas das esferas sociais em que se inserem” (BROCARD, 2020, p. 73). Assim, é preciso considerar também, como parte do cronotopo, a esfera social em que as situações de interação se desenvolvem.

Bakhtin (2018[1975]) ainda destaca a existência de grandes e pequenos cronotopos, estabelecendo que um mesmo enunciado pode comportar uma série de relações espaço-temporais em diálogo. Os cronotopos “grandes e essenciais” são aqueles “que tudo abrangem” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 229). O grande cronotopo define uma visão mais ampla de mundo e de sujeito que norteia a produção do enunciado e que engloba uma infinidade de cronotopos menores.

Em uma única obra, percebemos uma grande quantidade de cronotopos, sendo um deles frequentemente o englobador ou dominante. Ademais, os cronotopos não existem de forma indiferente aos demais; eles podem se incorporar um ao outro, se entrelaçar, permutar, sendo que tais relações têm caráter dialógico. (ACOSTA PEREIRA; OLIVEIRA, 2020, p. 94)

Assim, um enunciado pode comportar diferentes cronotopos, os quais se encontram em diálogo e orientam a produção dos discursos. Para estudar e compreender os discursos, precisamos primeiro estudar e compreender os cronotopos em que eles são produzidos, observando os espaços e as temporalidades nas quais se constituem e que os determinam. Isso porque “O cronotopo é [...] responsável pela imagem-demonstração dos acontecimentos sociais: o espaço, o tempo, os participantes, a situação imediata, a situação ampla” (ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES; COSTA-HÜBES, 2019, p. 351); em outras palavras, elementos extraverbais sem os quais, para o Círculo, não é possível compreender os enunciados.

No entendimento do Círculo, “O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto das condições dessa coletividade falante” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 216). Todo enunciado é, portanto, fruto das condições espaço-temporais engendradas em sua produção. Ao tratar das condições mais gerais, da coletividade falante, entendemos que Volóchinov se refere ao grande cronotopo, e, quando se refere à situação da fala, a um cronotopo menor, relacionado diretamente à situação específica de produção.

No caso desta pesquisa, o grande cronotopo de cada documento diz respeito ao momento histórico, social, político, econômico e cultural vivido no país durante o processo de sua produção e publicação, o qual buscamos recuperar por meio de acontecimentos que marcaram cada época e definiram uma visão particular de mundo e de sujeito que se expressa nos enunciados analisados. O pequeno cronotopo, por sua vez, está relacionado à situação de interação específica que motivou a produção de cada documento parametrizador, e que tentamos (re)conhecer por meio de informações sobre como se deu a elaboração dos documentos.

Assim, para que possamos analisar os discursos nos documentos, precisamos partir da análise do seu cronotopo. Isso porque, para Bakhtin, “[...] a linguagem é essencialmente cronotópica” (BAKHTIN, 2018[1975], p.227), uma vez que sempre reflete a organização da sociedade que a gerou. Para chegar aos sentidos e às relações de sentido – ou relações dialógicas – que se estabelecem entre os enunciados, e entre os discursos que eles materializam, é preciso partir do (re)conhecimento das condições espaço-temporais singulares que os orientam, já que “[...] qualquer entrada no campo dos sentidos só se concretiza pela porta dos cronotopos” (BAKHTIN, 2018[1975], p. 236).

É também por meio do (re)conhecimento dessa dimensão que abarca o tempo e o espaço em que são constituídos – e que constitui – os enunciados que podemos observar as apreciações de valor expressas por meio da materialidade linguística, as quais remetem a diferentes modos de interpretar o mundo, ou a diferentes ideologias.

A linguagem em uso, para o Círculo, é sempre ideológica e está diretamente relacionada com o cronotopo dos enunciados. Ao discutir o cronotopo de um texto abrimos caminho também para compreender os índices sociais de valor que se materializam na enunciação. É sobre os conceitos de ideologia e valoração que discutimos no tópico a seguir.

3.1.2 Compreensões sobre ideologia e valoração

O conceito de ideologia, essencial para a CDL, perpassa os escritos do Círculo, ocupando um lugar central, porém é mais aprofundado em *Marxismo e filosofia da linguagem* (VOLÓCHINOV, 2018[1929]) e em *Problemas da poética de Dostoiévski* (BAKHTIN, 2010[1929]). Em uma nota do ensaio “O que é a linguagem?”, publicado por Volóchinov em 1930, o autor entende por ideologia “[...] todo o conjunto de reflexões e das interpretações da realidade social e natural que acontecem no cérebro do homem e são expressas por meio de

palavras [...] ou outras formas sígnicas” (VOLOSHINOV, 1980[1930], p. 249)³⁶. Como podemos ver, este conceito está diretamente relacionado ao entendimento que o Círculo de Bakhtin tinha sobre o signo.

Acosta Pereira, Rodrigues e Costa-Hübes (2019) interpretam, a partir das palavras de Voloshinov (1980[1930]), que a ideologia diz respeito à maneira como as pessoas concebem o mundo, a realidade, as outras pessoas e como expressam essa sua compreensão ao fazer uso da língua(gem). Todavia, essas concepções não são puramente objetivas; são afetadas socialmente, assim como o é a língua(gem).

A ideologia, na perspectiva do Círculo de Bakhtin, pode ser definida como “[...] a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” (MIOTELLO, 2014[2005], p. 171). Ou, conforme Rodrigues e Cerutti-Rizzatti (2011), como os “[...] modos socialmente construídos de ver e perceber (interpretar e valorar) o mundo [...] cuja existência se materializa em signos sociais [...]”, de modo que “[...] há uma relação constitutiva e dialética entre linguagem e ideologia” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 96).

Na concepção que adota, o Círculo compreende que a língua(gem) não é neutra, mas carregada de conteúdo ideológico. Isso porque se compõe de signos cujas significações “[...] são construídas na história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais” (FARACO, 2009, p. 51).

Por isso, Volóchinov (2018[1929]) entende o signo como *ideológico* – porque diz respeito a realidades que ultrapassam os limites de sua existência particular e que correspondem a algum fenômeno do mundo externo. A partir de sua materialidade (linguística ou não verbal), os signos incorporam e produzem efeitos que vão muito além de sua parte material; representam e provocam reações e/ou movimentos que, por sua vez, geram novos signos para abarcar a realidade circundante. Logo, os signos não têm uma significação única e pré-determinada. Eles não apenas refletem, como também, e principalmente, refratam a realidade, compreendendo a possibilidade de diferentes posições avaliativas sobre os fatos do mundo. Conforme Volóchinov,

O signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel,

³⁶ Tradução livre do texto original: “[...] tutto l’insieme dei riflessi e delle interpretazioni della realtà sociale e naturale che avvengono nel cervello dell’uomo e sono espresse e fissate per mezzo di parole, disegni, schizzi o altre forme segniche” (VOLOSHINOV, 1980[1930], p.249).

percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 93).

Os signos, portanto, são formas de referenciar o mundo que se encontram permeadas pelas valorações dos diferentes grupos da sociedade organizada, ou por diferentes ideologias. Todos os signos, desse modo, apresentam índices sociais de valor. Quando agenciados para compor enunciados, conforme o contexto de sua produção (o momento histórico, político, social, econômico, cultural, a situação e os atores da interação social), eles trazem apreciações valorativas sobre o objeto do discurso. Ecoam neles, segundo Miotello (2014[2005]), diversas vozes sociais, uma vez que são tecidos por uma multidão de fios – os discursos que se filiam a diferentes campos ideológicos. Sendo assim, não apresentam um único sentido, mas possuem acentos ideológicos construídos historicamente nas relações com os grupos da sociedade organizada, expressam valorações, avaliações sociais.

Medviédev (2016[1928]) afirma que a avaliação social é o elemento que reúne a presença material da palavra com seu sentido e “[...] está presente em cada palavra viva, já que a palavra faz parte de um enunciado concreto e singular” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 183). Assim, se os signos são ideológicos, por consequência, nossos enunciados e discursos também o são, porque a língua(gem), por materializar esses signos e seus índices de valor na interação verbal dos grupos das diferentes esferas das atividades humanas, é “[...] o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico” (MIOTELLO, 2014[2005], p. 170).

Essas esferas, dentro das quais se desenvolvem formas típicas de construção dos enunciados (os gêneros do discurso), podem ser tratadas, então, como campos ideológicos, uma vez que são permeadas por diferentes ideologias, as quais são sempre determinadas pela orientação econômica e política da sociedade. Nas palavras de Volóchinov (2018[1929]), “a realidade dos fenômenos ideológicos é a realidade objetiva dos signos sociais. As leis dessa realidade são as leis da comunicação sígnica, determinadas diretamente por todo o conjunto de leis socioeconômicas” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 98). A forma como a sociedade se organiza impacta nos modos de valorar e compreender o mundo, nas ideologias expressas pelas diferentes esferas de atividade humana, que são também campos ideológicos.

Esses diferentes campos, com suas formas de interpretar o mundo, compõem o que Volóchinov (2018[1929], p. 213) chamou “sistemas ideológicos formados” – tais como a arte, a moral, a ciência, o direito etc. – ou a superestrutura que determina e é determinada por sua

infraestrutura. Sobre isso, Gregol (2020) explica que, em razão das necessidades geradas pela força de trabalho e pelas lutas de classes que organizam a infraestrutura, “estabelecem-se orientações ideológicas intencionalmente planejadas pela superestrutura que, de certa forma, são impostas sobre a base econômica da sociedade” (GREGOL, 2020, p. 62). Assim, é a partir de como a sociedade se organiza política e economicamente – o que implica em todos os demais aspectos que configuram os cronotopos – que as ideologias são entretidas aos signos, os quais passam a expressar diferentes sentidos conforme o contexto (e a esfera ou campo ideológico) em que são enunciados.

No entanto, além desses campos ideologicamente complexos, Volóchinov (2018[1929]) também destaca a existência de um campo cotidiano, da comunicação cotidiana ou da ideologia do cotidiano:

[...] existe um campo enorme da comunicação ideológica que não pode ser atribuído a uma esfera ideológica. Trata-se da *comunicação cotidiana*. Essa comunicação é extremamente importante e rica em conteúdo. Por um lado, entra diretamente em contato com os processos produtivos e, por outro, ela se relaciona com as várias esferas ideológicas já formadas e especializadas. (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 99, grifos do autor)

Trata-se de um “universo de discursos verbais multiformes” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 107) que abarca os gêneros discursivos primários (BAKHTIN, 2011[1979]), os quais são menos complexos e organizam nossas interações cotidianas. Conforme Volóchinov, “a todo conjunto de vivências da vida e expressões externas ligadas diretamente a elas chamaremos, diferentemente dos sistemas ideológicos formados – a arte, a moral, o direito –, de ideologia do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 213).

A ideologia do cotidiano diz respeito, de acordo com Gregol (2020), a um contexto ideológico que é mais dinâmico e fluido, no qual ocorrem nossos diálogos cotidianos, constituindo um campo que organiza, por exemplo, uma conversa entre mãe e filhos, um namorico entre casais, um cumprimento entre dois vizinhos etc. Ela “se realiza nas mais diversas formas de enunciados, sob o modo de pequenos gêneros discursivos [...]” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 107), está estreitamente ligada às condições sociais concretas de sua época e é sensível às mudanças no meio social.

Para Volóchinov (2018[1929]), é na ideologia do cotidiano que as pequenas oscilações e alterações sociais vão se acumulando, sendo materializadas nos enunciados ali produzidos, para só depois serem expressos nos demais campos ideológicos.

Os sistemas ideológicos formados – a moral social, a ciência, a arte e a religião – cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa e costumam dar-lhe o tom. Todavia, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva [...]. (VOLÓCHIONOV, 2018[1929], p. 213)

A ideologia do cotidiano, desse modo, é o *locus* de onde emergem as transformações sociais, suas diferentes formas de compreender e valorar o mundo, expressas primeiro de forma corriqueira na fala cotidiana, para só depois passarem a integrar os demais campos ideológicos. Da mesma forma, ela também é impactada por esses campos, cujas ideologias e formas de valorar o mundo influenciam a própria ideologia do cotidiano.

Volóchinov (2018[1929]) distingue camadas na ideologia do cotidiano, traçando o caminho percorrido até que novas tendências cheguem aos sistemas ideológicos formados. Inicialmente, estão as vivências geradas por situações ocasionais, as quais compõem “[...] a camada mais inferior, fluida e rapidamente mutável da ideologia do cotidiano” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 214). Ali, encontram-se os pensamentos e as palavras ocasionais, ainda desprovidos de lógica e unidade, mas que são os embriões de novas orientações sociais.

Nas camadas mais superiores da ideologia do cotidiano, por sua vez, tais ideias vão ganhando corpo e sendo moldadas “[...] pelas reações e réplicas, pela reprovação ou apoio do auditório social” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 216). Essas camadas são “mais substanciais, responsáveis e possuem um caráter criativo” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 215). Em contato direto com os sistemas ideológicos formados, elas conseguem transmitir as mudanças na base socioeconômica com mais clareza. É a partir delas que ocorrem as transformações nos demais campos ideológicos.

Antes de conquistar seu espaço na ideologia oficial organizada, as novas forças sociais emergentes primeiramente encontram expressão e acabamento ideológicos nas camadas superiores da ideologia do cotidiano. É claro, no processo de luta, no processo de penetração gradual nas formações ideológicas (na imprensa, na literatura, na ciência), essas novas tendências da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, sofrem a influência dos sistemas ideológicos formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e as abordagens ideológicas. (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 215)

Disso decorre que as novas orientações sociais, gestadas na ideologia do cotidiano, ao serem incorporadas aos campos ideologicamente complexos também sofrem algumas

transformações. Isso fica marcado no movimento de forças – centrípetas e centrífugas – em cuja tensão se constroem os enunciados que materializam tais abordagens ideológicas.

No caso desta pesquisa, ao analisarmos os discursos e as relações dialógicas nos documentos parametrizadores, podemos vislumbrar como orientações ideológicas, que partem da ideologia do cotidiano e vão se infiltrando nos demais campos ideológicos, se manifestam também nas orientações aos professores. A própria PAL, sobre a qual se discute nesta Tese, nasce de uma insatisfação com o modo como a LP era trabalhada nas escolas até a década de 1970, num período em que a sociedade ansiava por transformações políticas no sentido de ampliar liberdades e direitos civis. Esse movimento de insatisfação, que começa a se materializar na ideologia do cotidiano – a qual sempre sofre influência de outros campos ideológicos – vai, gradativamente, ganhando corpo na sociedade e galgando seu caminho até os sistemas ideologicamente complexos.

Em determinado momento, passa a ser uma preocupação da academia e de alguns linguistas (aplicados), criando as condições para que João Wanderley Geraldi pudesse criar e divulgar sua proposição de PAL, com base em outra concepção de linguagem a fim de transformar esse ensino. Nesse movimento ideológico, materializado em enunciados – tais como os textos de Geraldi, as reneunciações de sua proposta por outros pesquisadores, por professores, nos livros didáticos, nos documentos parametrizadores etc. – há o trabalho de forças centrípetas e centrífugas que atuam no sentido de um ensino mais conservador ou da transformação desse ensino, tendo em vista uma nova orientação social, mais democrática e crítica, que se estabelecia no período de fim da ditadura militar.

A linguagem, portanto, não é neutra, mas ideológica, e os enunciados/discursos são marcados por posicionamentos axiológicos, por avaliações sociais conforme o horizonte social da época e do grupo que os enuncia. Esse horizonte é fruto do contexto em que a enunciação se realiza; ele expressa avaliações que estão diretamente relacionadas ao cronotopo em que se dá a enunciação: a quem enuncia, com que objetivo e para quem o faz, a qual grupo social pertence e qual posição social ocupa em relação aos interlocutores, à situação específica de interação, ao espaço e ao momento histórico, social, político etc. em que ocorre a elaboração do enunciado.

Nas palavras de Faraco (2009):

[...] a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor, isto é, a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros

semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valor (FARACO, 2009, p. 54)

É indispensável, desse modo, que, ao nos debruçarmos sobre os documentos parametrizadores, tomando como objeto de análise os discursos – e as relações dialógicas – que neles se materializam, (re)conheçamos o horizonte social em que se deu a produção desses enunciados, uma vez que isso nos possibilita observar melhor as avaliações sociais que lhes permeiam e, conseqüentemente, as ideologias que os atravessam. Para tal, é preciso observar sempre o cronotopo de elaboração dos documentos ao desenvolver as análises, pois “ao realizar-se no processo de comunicação social, todo signo ideológico, inclusive o signo verbal, é determinado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 110).

Assim, nesta pesquisa, partimos dos cronotopos em que se deu a elaboração dos três documentos, buscando reconhecer as valorações e as ideologias expressas nos enunciados, a fim de compreender os discursos (e as relações dialógicas) sobre a PAL materializados nos textos-enunciados, uma vez que eles são também atravessados por índices sociais de valor e modos de interpretar o mundo.

A PAL enquanto uma prática pedagógica reflexiva articulada às práticas de leitura e produção de textos é uma proposta desenvolvida por Geraldi (1984, 1997[1991]), que se assenta na compreensão da língua(gem) como forma de interação e responde a um determinado contexto histórico, político, social e educacional. A ela, portanto, estão associadas valorações e ideologias, que remetem a cronotopos específicos, relacionadas ao ensino de LP e a como se compreende a língua(gem) na escola e na sociedade. Ao olhar para os documentos, vamos buscar (re)conhecer os posicionamentos axiológicos sobre a PAL, a fim de observar sua aproximação ou distanciamento para com a proposta de Geraldi.

Para fazê-lo, contudo, precisamos considerar também a esfera social – ou campo ideológico – e o gênero em que se moldam os enunciados, uma vez que, determinados pelo cronotopo de produção dos documentos, eles também implicam nos discursos e nas relações dialógicas expressas nas orientações aos professores. No próximo tópico, desse modo, abordamos o conceito de esferas sociais e de gêneros discursivos.

3.1.3 Compreensões sobre esferas sociais e gêneros discursivos

As esferas sociais, também compreendidas como campos de atividade humana³⁷ ou esferas/campos ideológicos, são instâncias nas quais se organizam/produzem/circulam os discursos, o que justifica a afirmação de Bakhtin de que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261). Esses campos de atividade correspondem às esferas sociais onde a interação humana ocorre. É no interior dessas esferas que se estabilizam os gêneros do discurso – ainda que essa estabilidade seja relativa –, de modo que cada esfera social é uma “[...] instância organizadora da produção, circulação, recepção de enunciados” (BROCARDO, 2020, p. 67).

Nas esferas sociais – tais como: escolar, jurídica, jornalística, publicitária, literária etc. – ocorrem situações típicas de interação que motivam a consolidação ou o surgimento de gêneros discursivos, os quais “organizam o nosso discurso” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 283). Assim, sempre que fazemos uso da língua(gem), moldamos nosso dizer em um gênero conforme a esfera social e ideológica em que se dá a situação de interação na qual estamos envolvidos.

Bakhtin (2011[1979]) destaca que a língua(gem) em uso sempre materializa enunciados produzidos pelos integrantes dos diferentes campos de atividade humana e que “esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261). Logo, os enunciados, assim como os gêneros, são organizados conforme as peculiaridades da esfera social no interior da qual surgem.

Conforme Grillo,

As esferas dão conta da realidade plural da atividade humana ao mesmo tempo em que se assentam sobre o terreno comum da linguagem verbal humana. Essa diversidade é condicionadora do modo de apreensão e transmissão do discurso alheio, bem como da caracterização dos enunciados e de seus gêneros. (GRILLO, 2014[2006], p. 147)

Os gêneros configuram modos de interagir e agir socialmente que se desenvolvem de acordo com as esferas sociais, e são, portanto, orientados por essas esferas, constituindo-se em função de suas características e particularidades. Consequentemente, os enunciados, quando

³⁷ Nas diversas traduções de textos do Círculo de Bakhtin, encontramos tanto o termo “campos de atividade humana” quanto “esferas sociais”. Conforme Grillo (2014 [2006]), a ideia contida nos termos também pode se aplicar a outras denominações, tais como: esferas da comunicação discursiva, da criatividade ideológica, da atividade humana, da comunicação social, da utilização da língua, ou ideologia. As esferas sociais são, portanto, esferas ideológicas. Trata-se de campos que comportam determinados modos do sujeito compreender e agir no mundo em função da sua realidade específica. Nesta tese, optamos pelo uso da nomenclatura “esferas sociais”.

são produzidos, recorrem a um gênero de dada esfera, moldando-se às suas condições de produção. Logo, podemos dizer que “O campo/esfera é um espaço de refração que condiciona a relação enunciado/objeto do sentido, enunciado/enunciado, enunciado/coenunciadores” (GRILLO, 2014[2006], p. 147).

Conforme já dito, as esferas sociais são esferas ideológicas, campos que comportam determinados modos de o sujeito compreender e agir no mundo em função da sua realidade específica. Elas organizam nosso dizer nos gêneros historicamente situados ou aos quais dão origem, condicionando às características da própria esfera as relações de sentido que se estabelecem entre os participantes da interação e entre enunciados e discursos.

Nesse sentido, a noção de esfera da comunicação discursiva (ou da criatividade ideológica, ou da atividade humana, ou da comunicação social, ou da utilização da língua, ou simplesmente ideologia) é compreendida como um nível específico de coerções que, sem desconsiderar a influência da instância socioeconômica, constitui as produções ideológicas, segundo a lógica particular de cada esfera/campo. (GRILLO, 2014[2006], p. 143)

As esferas, portanto, dizem respeito a campos de atividade que existem em função de como as relações humanas se estabelecem em determinado tempo e espaço. Toda esfera “se estabiliza a partir de relações que estabelece com seu cronotopo” (BROCARD, 2020, p. 69), e é ideológica, o que vai impactar nos gêneros e nos enunciados produzidos em seu âmbito.

A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes, etc. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 282).

Cada gênero pressupõe uma finalidade discursiva, comporta determinado conteúdo temático, apresenta uma forma composicional e um estilo próprio, de modo que, quando queremos dizer algo, consideramos a situação social de comunicação em que estamos engajados – o que inclui a esfera social – e escolhemos o gênero mais adequado para organizar o discurso.

A esse respeito Faraco esclarece que:

[...] o pressuposto básico da elaboração de Bakhtin é que o agir humano não se dá independentemente da interação; nem o dizer fora do agir. Numa síntese, podemos afirmar que, nesta teoria [bakhtiniana], estipula-se que falamos por meio de gêneros no interior de determinada esfera da atividade

humana. Falar não é, portanto, apenas atualizar um código gramatical vazio, mas moldar o nosso dizer às formas de um gênero no interior de uma atividade (FARACO, 2009, p. 126-127).

A esfera social orienta os gêneros que organizam nossos discursos. Há, portanto, um “vínculo orgânico” (FARACO, 2009, p. 126), ou “vínculo intrínseco” (FIORIN, 2016, p. 68) entre as atividades humanas e os usos que fazemos da língua(gem). Por isso, da mesma forma como as atividades humanas e as formas de interação se modificam com o passar do tempo, os gêneros também o fazem, de tal modo que Bakhtin afirma que eles são “relativamente estáveis” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261), reconhecendo sua historicidade e caracterizando-os como “[...] correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 268).

Isso significa dizer que não produzimos gêneros em nossos discursos; eles nos são dados historicamente, já se encontram na sociedade. O que produzimos são enunciados (ou textos-enunciados) que se moldam, se organizam em um gênero discursivo. E, assim como os enunciados se compõem de duas faces – uma social e outra linguística, ambas em estreita relação –, também o fazem os gêneros do discurso, uma vez que se materializam nos enunciados que moldam e são estudados a partir desses mesmos gêneros

Volochínov (2013[1930]) explica que o enunciado se compõe de uma face verbal, sua materialização por meio do sistema linguístico; e de uma face extraverbal, que se refere ao contexto da enunciação, ao seu conteúdo vivencial, sem o qual não é possível compreendê-la. Essa face extraverbal ou “subentendida” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 159) do enunciado abrange três aspectos: “[...] o espaço e o tempo em que ocorre a enunciação – o ‘onde’ e o ‘quando’; o objeto ou tema de que trata a enunciação – ‘aquilo de que’ se fala; e a atitude dos falantes face ao que ocorre – a ‘valoração’” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 172).

Para compreendermos um enunciado, então, não podemos descolá-lo do cronotopo em que ele é elaborado, o qual é determinante do tema³⁸ e das valorações e ideologias expressas na materialidade linguística. É preciso que haja um “[...] horizonte espacial comum dos interlocutores [...]” e “[...] o conhecimento e a compreensão da situação comum [...]”

³⁸ O tema diz respeito “[a]o sentido da totalidade do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 227). Ele “transcende sempre a língua” e está orientado “para o todo do enunciado como apresentação discursiva” (MEDVIÉDEV, 2016[1928], p. 196). O tema “[...] expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 228) e é definido tanto pelas suas formas linguísticas como, e principalmente, pelos seus aspectos extraverbais. “Sem esses aspectos situacionais, o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 228). A língua enquanto sistema tem significação, mas não apresenta um tema, um sentido, que só pode existir no enunciado realizado em dado contexto, como um fenômeno histórico.

(VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 118-119). Faz-se necessário que (re)conheçamos o momento social, histórico, político, econômico, cultural em que ocorreu a enunciação e a situação de interação mais específica que lhe motivou, uma vez que “[...] é precisamente a diferença das situações que determina a diferença dos sentidos de uma mesma expressão verbal” (VOLOCHÍNOV, 2013[1930], p. 172).

É por isso que, ao estabelecer uma ordem metodológica para o estudo da língua(gem), o Círculo indica que iniciemos pelo cronotopo, pelo contexto da enunciação, pelas “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas” (VOLÓCHINOV, 2018[1979], p. 220). É só depois desse passo inicial, que explora a face extraverbal do enunciado, que partimos para o estudo da materialidade linguística ou de sua face verbal, ou verbo-visual.

Conforme Costa-Hübes (2014), cada esfera, na qual os gêneros são produzidos, “[...] orienta-se socialmente para uma realidade específica, definindo objetivos discursivos e funções ideológicas específicas” (COSTA-HÜBES, 2014, p. 22). Os gêneros, portanto, são moldados conforme as condições específicas e as finalidades da esfera que o produziu, revelando-as por meio dos elementos que os constituem, quais sejam: seu conteúdo temático, seu estilo e sua construção composicional. Esses elementos configuram a face verbo-visual de um enunciado, mas só existem em profunda relação com a face extraverbal.

O conteúdo temático trata daquilo que pode ser dito por meio de um gênero específico, considerando a função social que ocupa dentro de sua esfera comunicativa. Ele é determinado não só pelas formas linguísticas de sua composição, mas também pelos elementos extraverbais. Cada gênero, desse modo, comporta um conteúdo temático que está estreitamente relacionado com a função social e ideológica da esfera comunicativa em que é produzido. O conteúdo temático diz respeito aos “[...] conteúdos ideologicamente conformados – que se tornam comunicáveis (dizíveis) através do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Esse elemento, portanto, é “[...] um domínio de sentido de que se ocupa o gênero” (FIORIN, 2016, p. 69) e não deve ser confundido com o assunto abordado nos textos-enunciados.

O assunto é o tópico pontual que o texto discute. O conteúdo temático, por sua vez, está ligado à função social do gênero e da esfera em que ele se realiza e pode comportar assuntos diversos. Ele é “[...] de natureza semântica, materializa a relação de um enunciado e do seu gênero com os objetos do discurso e seus sentidos” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111). O conteúdo temático estabelece-se na intersecção entre a face extraverbal e verbo-visual do gênero: ele é determinado pelo cronotopo de sua produção e

pela situação social em que a enunciação se realiza, mas vai ser expresso na materialidade das formas linguísticas.

A construção composicional de um gênero, por sua vez, diz respeito à sua forma de organização, aos “[...] elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Trata-se do modo de estruturar o enunciado, de organizá-lo, de dar acabamento à totalidade discursiva. Esse elemento também está vinculado ao extraverbal e é por ele determinado.

A forma composicional do gênero leva em conta a situação social de interação em que ele se realiza, considera elementos como o interlocutor, a função social que ocupa em sua esfera comunicativa e o conteúdo temático que aborda, para só então delimitar uma estrutura formal típica, que também não é fixa nem imutável. Os gêneros apresentam uma forma composicional que considera seus aspectos formais engendrados a aspectos extraverbais e, portanto, é plástica e se modifica conforme há transformações na sociedade e de acordo com a situação particular de interação.

Além disso, os textos-enunciados moldados em um mesmo gênero também contam com características linguísticas semelhantes: o estilo. Para Bakhtin, “Todo estilo está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 265). Logo, onde há gênero há estilo e onde há estilo, há gênero. Não se trata, contudo, apenas do estilo individual do falante, mas de escolhas verbais (e semióticas) que o gênero nos possibilita fazer quando produzimos nossos textos-enunciados. O estilo diz respeito não só ao “[...] uso típico ([...] no sentido de regularidade) dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 111), mas também dos elementos semióticos, tais como cores, imagens, figuras, expressões faciais e corporais etc. que constroem sentidos nos textos-enunciados moldados em diferentes gêneros.

Nesse sentido, o interlocutor a quem o texto-enunciado se dirige é determinante do gênero e do estilo a ser adotado, de tal modo que Bakhtin afirma que “[...] a escolha de todos os recursos linguísticos é feita pelo falante sob maior ou menor influência do destinatário e de sua resposta antecipada” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 306). O fato de sabermos para quem o texto-enunciado será dirigido é fundamental para que, como locutores, façamos as escolhas linguísticas (e/ou não verbais) que se adequem àquela situação enunciativa.

O estilo também é determinado pelos aspectos extraverbais do gênero e do enunciado e permite entrever as relações dialógicas que se estabelecem entre os enunciados no fluxo da comunicação discursiva. Ele reúne “[...] as configurações específicas das unidades de

linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). Expressa também a posição valorativa daquele que enuncia sobre seu objeto de discurso, uma vez que as escolhas linguísticas não são neutras, mas sempre revelam um posicionamento axiológico.

Assim, os gêneros se ancoram em sua face extraverbal para definir sua face verbo-visual. Tanto seu conteúdo temático, como sua construção composicional e seu estilo são estabelecidos a partir de elementos extraverbais e expressam as relações dialógicas com outros discursos já produzidos na sociedade. Organizados a partir das particularidades da esfera social no interior do qual surgem, os gêneros são vistos não apenas como o produto de interações sociais típicas, mas como formas de estudar e compreender o processo social de interação dentro de uma esfera comunicativa em dado contexto.

No caso desta pesquisa, os documentos que compõem nosso *corpus* são moldados em dois gêneros discursivos distintos: **currículo**, o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990) e o *Currículo da Rede Estadual Paranaense - CREP* (PARANÁ, 2021), e **diretrizes curriculares**, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica - DCE* (PARANÁ, 2008).

O currículo escolar constitui-se num gênero discursivo cuja finalidade, conforme Sacristán (2013), é organizar e regular as práticas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. Ele elenca as disciplinas que deverão ser ensinadas; delimita os conteúdos a serem estudados em cada nível, série ou ano escolar; orienta como devem proceder os professores em sua prática pedagógica; e explicita como devem ser os processos avaliativos nas escolas. De acordo com Sacristán (2013), “[...] ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e **impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes**” (SACRISTÁN, 2013, p. 20, grifos nossos).

É o que ocorre com os dois documentos que se moldam nesse gênero. Produzidos em épocas e cronotopos distintos, eles têm em comum um caráter abertamente mais impositivo, relacionado tanto ao cronotopo de sua elaboração quanto à função social do gênero. Já as DCE – moldadas no gênero **diretrizes curriculares** – pretendiam se configurar como um conjunto de indicações para estabelecer um plano de ação pedagógica nas escolas, funcionando como um ponto de partida para a construção dos projetos curriculares das escolas e para o plano de trabalho dos professores. E, embora impusessem conteúdos mínimos a serem trabalhados pelos docentes, propiciavam, supostamente, mais liberdade aos professores na elaboração de seus planejamentos de ensino.

No entanto, ambos os gêneros – currículo e diretrizes curriculares –, cada um a sua maneira, estabelecem parâmetros para os processos de ensino-aprendizagem nas escolas em um dado momento histórico. Para tal, elegem uma concepção de escola, de ensino e de sujeito em detrimento de outras. Apresentam escolhas que determinam o que é relevante, no âmbito escolar, para a formação dos estudantes. São, portanto, ideológicos. Qualquer um dos documentos, nesse sentido, pode ser compreendido nos termos do que Sacristán (2013) destaca a respeito dos currículos: “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

Trata-se de espaços de tensões e conflitos, nos quais há a presença de diferentes vozes sociais, de diferentes discursos. Todo documento parametrizador do ensino – seja currículo sejam diretrizes curriculares – é fruto de seu tempo, explicita **interesses, valores e preferências** que, em dado lugar e momento, foram considerados adequados para nortear a formação de seus cidadãos. Ele expressa um projeto político-educacional que, embora nem sempre se efetive na prática, irá influenciar o desenvolvimento da sociedade, uma vez que “[...] as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). Além disso, uma vez que nossa Constituição Federal (BRASIL, 1988) define como finalidade da educação – a qual se dá formalmente no ambiente escolar³⁹ – o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho, não é possível desconsiderar o caráter político implicado, afinal “o preparo para o exercício da cidadania tem um significado precipuamente político” (SAVIANI, 2018, p. 28).

A esfera escolar, nesse sentido, se relaciona com outras esferas sociais a fim de construir seu projeto educacional. Regulada pelo Estado, a educação sofre influência direta da esfera política, no interior da qual são propostas e aprovadas as leis que influirão sobre a organização escolar. Ainda, as decisões tomadas na esfera política influenciam a organização da sociedade como um todo, o que impacta diretamente a educação. Além disso, diferentes setores da sociedade costumam tomar parte nas discussões a respeito da escola, interpondo-se

³⁹ Tramita no congresso brasileiro o Projeto de Lei nº 3179/2012, que "acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica". O projeto versa sobre a possibilidade de educação domiciliar no Brasil e já foi aprovado pela Câmara dos Deputados. No entanto, quando da elaboração dos documentos analisados nesta Tese, essa prática era proibida no país.

nas escolhas e decisões que se manifestam na produção dos documentos, os quais são marcados pelas forças centrípetas e centrífugas que atuam nesse processo. Conforme Sacristán,

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com seus alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos etc. (SACRISTÁN, 2013, p. 23-24).

Assim, entendemos que tais gêneros discursivos pertencem a uma esfera híbrida, que inclui não apenas o campo ideológico educacional, mas também o político. Além disso, ao tratar da LP como disciplina de ensino, os documentos abarcam teorias científicas a respeito da linguagem, de modo que, visando a dar conta da extrema complexidade de fios ideológicos que se entrecemem em sua produção, optamos por classificar a esfera a qual pertencem os três documentos analisados como **política-educacional-linguística**.

Desse modo, os três documentos – moldados nos gêneros discursivos *currículo* e *diretrizes curriculares* e produzidos no interior da esfera (híbrida) política-educacional-linguística – são tomados nesta pesquisa em sua condição de enunciados. Logo, são determinados pelo cronotopo de sua elaboração e expressam ideologias e valorações sobre o ensino de LP, produzem discursos – os quais estabelecem relações dialógicas com outros enunciados e discursos –, constituindo projetos político-culturais-educacionais de formação, e suscitam novos enunciados, como este, sobre si. Esta Tese é, portanto, nossa resposta ativa sobre os documentos parametrizadores do ensino público (AF-EF) no Estado do Paraná, mais especificamente sobre a PAL no ensino de LP.

Dando seguimento, então, discutimos, na próxima seção, a PAL, abarcando as propostas de Geraldi (1984, 1997[1991]) e outras compreensões e discursos sobre essa prática.

4 PARA TRILHAR O CAMINHO TINHA UMA PRÁTICA: COMPREENSÕES SOBRE ANÁLISE LINGUÍSTICA

Esta seção da Tese subdivide-se em dois tópicos principais: no primeiro, discutimos o conceito de PAL a partir: a) dos capítulos que João Wanderley Geraldi assina na obra *O texto na sala de aula: leitura & produção*, de 1984; b) do livro *Portos de Passagem*, de Geraldi, publicado em 1991. Em ambos os casos discorremos, ainda que brevemente, sobre o cronotopo em que foram elaboradas as obras. Buscamos atingir, neste primeiro tópico, o objetivo específico de *discutir a PAL proposta por Geraldi (1984, 1997[1991]) para o ensino de Língua Portuguesa, na relação com o cronotopo de seu surgimento*.

Na sequência, no segundo tópico, discorremos sobre as reenunciações e reinterpretções da PAL geraldiana elaboradas, principalmente, pela academia, que repercutiram na esfera acadêmica e escolar, de modo a atingir o objetivo específico de *apresentar diferentes compreensões teóricas sobre a análise linguística*⁴⁰.

4.1 A PROPOSTA GERALDIANA DE PAL

A proposta de PAL – como prática pedagógica reflexiva articulada às práticas de produção e de leitura de textos nas aulas de LP – é do professor e pesquisador João Wanderley Geraldi e é enunciada na década de 1980⁴¹. A PAL é apresentada em capítulos que Geraldi assina na obra *O texto na sala de aula: leitura & produção* (GERALDI, 1984), publicada inicialmente em 1984, e, anos mais tarde, é retomada e ampliada no livro *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997[1991]).

Trata-se de uma proposta inovadora, à época, por apresentar caminhos para um ensino de LP operacional e reflexivo (BRITTO, 1997a), que considera a historicidade dos sujeitos e

⁴⁰ Compreendemos Geraldi (1984, 1997[1991]) como o enunciador da PAL – enquanto prática pedagógica reflexiva articulada às práticas de produção e de leitura de textos nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Assim, entendemos que aqueles que, após o surgimento da proposta geraldiana, se referem a essa prática, de maneira direta ou indireta, estariam **reenunciando-na**. Ao fazê-lo, contudo, podem emergir **reinterpretações** da PAL, algumas que se aproximam e outras que se afastam mais da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]), caracterizando o que estamos chamando de distintas **compreensões** da análise linguística, fazendo emergir outros **discursos** sobre a PAL.

⁴¹ O conceito de Prática de Análise Linguística foi introduzido por João Wanderley Geraldi em 1981, quando o autor publicou o texto *Subsídios metodológicos para o ensino de língua portuguesa* no Caderno da FIDENE nº 18. No entanto, como esse texto foi republicado, com algumas modificações, nos capítulos “Concepções de linguagem e ensino de português” e “Unidades básicas do ensino de português”, na obra *O texto na sala de aula: leitura & produção* (1984), tornando-se mais conhecido nessa versão, consideramos como marco inicial da proposta o ano 1984.

da língua(gem) e se volta ao ensino da LP em uso efetivo, em detrimento do ensino de estruturas linguísticas isoladas.

A proposta nasce no período de redemocratização da sociedade brasileira, quando nos aproximávamos do fim de duas décadas de ditadura militar. No período, o ensino de LP, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, filiava-se a uma concepção de língua como sistema de formas, compreendendo-a “[...] a-historicamente, como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização [social]” (PERFEITO, 2010, p. 33). Disso resultava “o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos” (PERFEITO, 2010, p. 36), os quais focavam na classificação e repetição de estruturas linguísticas isoladas, a leitura decodificação e o exercício de escrita a partir de fórmulas de redação. Na época, “o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral quer na modalidade escrita” indicava a necessidade de reconhecer “um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado” (GERALDI, 1984c, p. 41)⁴².

Com a reabertura política, as críticas a esse ensino de LP – que priorizava, nas aulas, entre outras coisas, o trabalho descontextualizado com tópicos gramaticais – se intensificaram. Britto (1997a) destaca que:

Entre os principais problemas identificados no ensino tradicional pela crítica renovadora estavam (e ainda estão):

1. a indefinição quanto à finalidade do ato de ensinar (ensinar para quê?);
2. a valorização da norma culta e da escrita, bem como a insistência nas regras de exceção no ensino da norma, ao invés do privilégio da regularidade, com o conseqüente abandono das e o preconceito contra as formas de oralidade;
3. a descontextualização e a falta de sentido nas atividades de leitura e produção de texto;
4. a falta de consistência e de adequação à realidade da teoria gramatical subjacente às gramáticas escolares;
5. a falta de vínculo claro entre a metalinguagem e a prática efetiva de análise linguística, que se limita a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos;
6. a desconsideração das descobertas e elaborações da linguística contemporânea. (BRITTO, 1997a, p. 102-103)

⁴² O contexto histórico, social e político ao qual nos referimos, incluindo o ensino de LP – e as críticas feitas a ele nas décadas de 1970 e 1980 – é discutido mais detidamente na seção 5 desta Tese, quando abordamos o cronotopo em que se dá a elaboração do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 1990).

É no bojo dessas críticas que o professor e pesquisador João Wanderley Geraldi formula sua ideia de PAL. Formado pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí e, à época, já mestre pela Universidade de Campinas (UNICAMP), ele estabelece contato, a partir da década de 1970, com obras recém-chegadas aos estudos linguísticos no Brasil. Como lembra Geraldi (2014), tratava-se de estudos de Benveniste, Austin, Searle, Ducrot, escritos da Linguística Textual, da Análise do Discurso e, por fim, do Círculo de Bakhtin, os quais moldaram seu pensamento sobre o ensino de LP.

Ter presente um conjunto tão heteróclito de abordagens que então apenas começavam a se firmar no mundo da pesquisa para iluminar procedimentos de ensino-aprendizagem na escola era um risco e dificilmente seria assumido, não fosse o ambiente político que começava a permitir respirar, que demandava das universidades respostas outras às questões sociais, incluída entre elas a questão escolar. Seria necessária quase uma revolução nos processos de ensino da língua materna, tal como a conhecíamos. (GERALDI, 2014, p. 210)

Nesse sentido, Costa-Hübes (2011) destaca que os anos 1980 marcaram a história do ensino da LP, pois deflagraram um processo de revisão e questionamento do sistema de ensino, pautado por discursos sufocados durante o regime militar.

Antes da década de 1980, período do regime ditatorial, os estudiosos da educação não tinham acesso às publicações do Círculo de Bakhtin e às de Vygotsky (e de alguns outros pensadores, dentre os quais destacamos Marx), por serem consideradas influências negativas para a manutenção da ordem social. Com o fim do Regime Militar, essas obras chegaram ao Brasil, trazendo consigo outra maneira de compreender a sociedade, o homem, a língua, enfim, a educação. (COSTA-HÜBES, 2011, p. 3)

Os estudos do Círculo de Bakhtin, conforme esclarece Rodrigues (2005), demoraram a chegar ao Ocidente. “A publicação completa dos textos, com traduções às vezes problemáticas, levou mais de vinte anos [a partir da década de 1960, quando os textos passam a ser divulgados na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS] e foi feita sem nenhum critério cronológico” (RODRIGUES, 2005, p. 152). No Brasil, conforme Brait e Pistori (2020), a primeira tradução de texto do Círculo se dá com a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, em 1979. E, entre seus principais leitores, estavam pesquisadores da Universidade de Campinas (UNICAMP) – que buscaram estabelecer diálogos entre alguns pressupostos do Círculo e o ensino de LP –, tais como Sírio Possenti, Carlos Alberto Faraco e João Wanderley Geraldi. A esse respeito, Geraldi relata:

Não me passou despercebido, então, algo bem mais profundo defendido pelo Círculo de Bakhtin (e a cuja compreensão mais adequada só cheguei bem mais tarde): a linguagem como uma atividade constitutiva dos sujeitos, cujas consciências sendo sógnicas – e portanto ideológicas –, eram marcadas pelos processos interativos de que participavam, tomando desde seu sentido mais estrito do diálogo face a face até seu sentido mais amplo, abrangendo um tempo, um espaço, uma história sociais. Foi a compreensão inicial desse processo que me levou a defender o ponto de vista de que considerar erro qualquer variante da língua padrão era considerar errado o próprio processo de constituição dos sujeitos que falavam variedades distintas. (GERALDI, 2014, p. 210)

Essa compreensão sobre os sujeitos, a linguagem e o erro no que diz respeito aos usos da língua é determinante do que, à época, se configurou como um novo modo de pensar o ensino de LP e marcou a história da disciplina em nosso país. A partir da influência dos estudos linguísticos, e das críticas que fazia ao ensino de LP no período, Geraldi desenvolve uma proposta que tinha como objetivo repensar o ensino de LP “[...] para lastreá-lo num conjunto de práticas de linguagem [...], evitando recortes estanques e mostrando que a aprendizagem se dá por práticas de linguagem, e não por descrições e normatizações sobre a língua” (GERALDI, 2002⁴³ apud PAULA, 2014, p. 182).

Essa proposta, que se assenta na leitura, produção de textos e PAL, surge, conforme Polato (2017), da “[...] necessidade de reconfigurar o ensino de línguas, até então balizado e reduzido por abordagens tradicionais ou estruturais, de cunho gramatical normativo ou descritivo [...]” (POLATO, 2017, p. 59), e, a partir da publicação de *O texto na sala de aula: leitura & produção*, em 1984, passa a ser amplamente difundida entre os professores e (re)conhecida em diferentes estados do Brasil. É, contudo, no livro *Portos de Passagem*, publicado sete anos mais tarde, em 1991, que o autor nos apresenta uma proposta de PAL mais madura e desenvolvida – na qual observamos a influência do estudo de Franchi (2006[1988]), sobre a reconfiguração do ensino gramatical, com a discussão de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, e a ancoragem explícita nos pressupostos do Círculo de Bakhtin.

É sobre a PAL nas duas obras – *O texto na sala de aula: leitura & produção* e *Portos do Passagem* – que discorreremos nos subtópicos seguintes.

⁴³ Trata-se de uma entrevista que Geraldi concedeu, em 2002, para a pesquisa de Mestrado de Luzia de Fátima Paula. A entrevista está publicada no livro “O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de LP”, de 2014.

4.1.1 O texto na sala de aula: leitura & produção (1984)

A obra *O texto na sala de aula: leitura & produção*⁴⁴, organizada por Geraldi, é uma coletânea, composta por 11 textos de autores variados⁴⁵, que tinha como objetivo promover “um convite à reflexão sobre o trabalho de sala de aula, e também um convite a um (re)dimensionamento destas atividades” (GERALDI, 1984b, p. 5). Ela nasce como texto de referência para um projeto de formação continuada de professores, desenvolvido no oeste do Paraná, no ano de 1984, época em que a sociedade civil brasileira questionava sistematicamente o regime militar vigente, organizando-se em discussões e manifestações, como as que compunham o projeto *Diretas Já*⁴⁶. As ações voltadas à educação na região – com a formação de professores visando a melhorias no ensino –, contudo, iniciam-se cerca de uma década antes.

Em 1973, o professor José Kuiava, então diretor em escola no município de Foz do Iguaçu/PR, planeja e organiza um curso para professores da cidade. Para os militares, no poder à época, informou-se que o objetivo do curso era discutir perspectivas para o ensino advindas da implantação da lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, que norteou a educação no país a partir dos objetivos do regime⁴⁷.

De acordo com Kuiava (2014), “não era prudente manifestar a descrença na nova lei redentora. Mas também não era justo nem ético se conformar, permanecendo em silêncio” (KUIAVA, 2014, p. 69). Assim, organizou o curso, “camuflado sob o título de *Curso-reforma*

⁴⁴ Nesta Tese, referimo-nos à obra em sua primeira edição, publicada pela ASSOESTE, em 1984, uma vez que ela traz a proposta inicial de PAL de Geraldi para o ensino de LP. Além disso, essa era a edição existente quando da publicação do Currículo do Paraná em 1990, a qual, como discutimos na seção 5, influenciou a elaboração do documento. Com relação ao livro, anos mais tarde, em 1995, a editora Ática comprou seus direitos e tornou a publicá-lo com algumas alterações: 1) no título – que deixou de se chamar *O texto na sala de aula: leitura & produção*, e passou a ser apenas *O texto na sala de aula*; 2) nos capítulos, que foram reorganizados, com a retirada de alguns textos que estavam na obra de 1984 e a inclusão de outros novos; 3) nas notas de rodapé, muitas das quais foram incluídas a partir de 1995. Para mais informações a esse respeito, sugerimos a leitura de Ferreira e Silva (2014).

⁴⁵ Os capítulos que compõem a obra original (e seus autores) são: 1) Ensinar Português? (Milton José de Almeida); 2) As Sete Pragas do Ensino de Português (Carlos Alberto Faraco); 3) A Lingüística e o Ensino de Língua Materna (Ester Gebara, Jonas de Araújo Romualdo e Tânia Maria Alkmin); 4) Gramática e Política (Sírío Possenti); 5) Concepções de Linguagem e Ensino de Português (João Wanderley Geraldi); 6) Unidades Básicas do Ensino de Português (João Wanderley Geraldi); 7) Às vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano (Lilian Lopes Martin da Silva); 8) Prática de Leitura de Textos na Escola (João Wanderley Geraldi); 9) O Circuito do Livro e a Escola (Maria Nilma Goes da Fonseca e João Wanderley Geraldi); 10) Em Terra de Surdos-Mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares (Percival Leme Britto); 11) Escrita, Uso da Escrita e Avaliação (João Wanderley Geraldi).

⁴⁶ Tratou-se de movimento a favor das eleições diretas em todos os níveis e esferas políticas de constituição do poder no país. Organizado e incentivado pelos partidos de esquerda e de oposição ao regime militar então vigente, o movimento, no ano de 1984, conforme relata Kuiava (2014), expandiu-se para todas as capitais brasileiras, em manifestações que buscavam o retorno da democracia no país.

⁴⁷ Discutimos essa lei e seus reflexos no ensino de LP na próxima seção desta Tese, ao tratarmos do cronotopo de elaboração do Currículo Básico (PARANÁ, 1990).

do ensino: algumas perspectivas”, ministrado pela Faculdade de Ijuí – a qual era “conhecida como uma escola de formação de esquerda e de subversão ao regime militar” (KUIAVA, 2014, p. 69).

O curso tinha seus fundamentos teóricos embasados em autores como Paulo Freire e Pierre Bourdieu, buscando uma educação formadora e crítica. Segundo Kuiava (2014), foi um sucesso entre os professores da cidade e estabeleceu uma relação de parceria com a Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado (FIDENE)⁴⁸, mantenedora da Faculdade Ijuí/RS, que viria a dar mais frutos no futuro próximo.

Dois anos mais tarde, durante a construção da Itaipu Binacional, vem para o oeste do Paraná o Projeto Especial Multinacional de Educação Brasil, Paraguai, Uruguai – Ministério da Educação (MEC)/Organização dos Estados Americanos (OEA)⁴⁹:

O Projeto de Educação MEC/OEA vem para a região de fronteiras para amenizar as crises e os problemas gerados por Itaipu. Com os dólares da OEA – e muitos – abrem-se grandes perspectivas de cursos, chamados de treinamento, capacitação e atualização, envolvendo diretores, supervisores, professores, secretários, funcionários públicos, trabalhadores rurais, trabalhadores da usina de Itaipu e outros profissionais. (KUIAVA, 2014, p. 71)

Para determinar as ações do Projeto, Costa-Hübes (2008) destaca que foi realizado um amplo diagnóstico socioeconômico e educacional sobre três cidades-polo da região: Cascavel, Foz do Iguaçu e Toledo. Tal diagnóstico apontou, entre outras questões, para o ingresso tardio das crianças à escola e para os elevados índices de evasão e repetência, na 1ª série, que ultrapassavam os 65%. Entre os fatores tomados como desencadeadores desse quadro estavam a baixa quantidade de professores habilitados e qualificados para o magistério e a falta de domínio e metodologia de ensino. Assim, buscando soluções para as questões elencadas, estabeleceu-se, no âmbito do Projeto MEC/OEA, uma programação de ações futuras, entre as quais estava o subprojeto Treinamento, em cujo âmbito foram realizadas diversas formações aos docentes da região.

⁴⁸ João Wanderley Geraldi atuou como professor no Departamento de Letras da FIDENE durante os anos 1970.

⁴⁹ De acordo com Costa-Hübes (2008), o Projeto MEC/OEA surge a partir das aspirações contidas na Declaração dos Chefes de Estados Americanos, expressa em Punta Del Este, Uruguai, em 14 de abril de 1967, reconhecendo a alta prioridade da educação na política de desenvolvimento integral das Nações Latino-Americanas e suas ações. No Brasil, isso se deu sobre duas regiões limítrofes dos países Brasil e Paraguai, onde se realizavam obras da represa Binacional de Itaipu, e dentro do Programa de Desenvolvimento da Bacia da Lagoa Mirim, na fronteira Brasil/Uruguai. Conforme Kuiava (2014), o objetivo do Projeto era apoiar a educação regional em todos os graus, níveis e formas, num esforço internacional para diminuir os impactos e problemas sociais gerados pelas transformações econômicas e a construção de grandes obras públicas (como a da Usina de Itaipu).

Nesse contexto, nos anos de 1975 e 1976, assume como coordenador do Projeto MEC/OEA o professor José Kuiava, que organizou a realização de treinamentos, a partir de 1977, para todos os municípios do oeste.

Os cursos tiveram duas frentes de origem, sempre por questões estratégicas para evitar confrontos e intervenções. Uma frente provinha de Curitiba, Secretaria de Educação e Centro de Excelência, Tecnologia Educacional (CETEPAR), órgãos oficiais responsáveis pelos cursos de educação especial, inéditos na região, cursos de alfabetização, cursos de matemática e de auxiliar de biblioteca. A outra frente emanava de Ijuí, com a FIDENE, agora com força política e pedagógica em novos níveis de continuidade dos cursos anteriores e atendendo a novas áreas. É essa nova frente que traz o ‘vírus’ – melhor ‘germe’, talvez – que fecunda e engravida os professores com o novo pensar e as novas metodologias de ensinar a língua portuguesa nas escolas de 1º e 2º graus. (KUIAVA, 2014, p. 72)

Entre os cursos ofertados, o de Comunicação e Expressão⁵⁰, conforme Kuiava (2014), foi o que causou maior impacto. Sua novidade consistia na introdução de noções das teorias linguísticas – como a Sociolinguística e a Psicolinguística – para pensar o ensino de LP. Muitos dos docentes desses cursos – entre os quais estavam Sírio Possenti e João Wanderley Geraldi, que ministraram formações nas cidades de Cascavel e Medianeira, respectivamente – eram alunos do Mestrado em Linguística, da Universidade de Campinas (UNICAMP), uma das pioneiras no trabalho e pesquisa com os estudos linguísticos no país.

Alguns cursos, como destaca Costa-Hübes (2008), com base em entrevista realizada com Geraldi⁵¹, chegaram a ser interrompidos por problemas políticos decorrentes do regime militar vigente, que não compactuava com a proposta de ensino disseminada⁵². Contudo, “Estava implantado o germe da mudança no ensino de língua portuguesa no oeste do Paraná” (KUIAVA, 2014, p. 73).

⁵⁰ Seguindo o que foi determinado na LDB de 1971, Comunicação e Expressão era nome dado à disciplina de Língua Portuguesa nas séries iniciais do 1º grau (que, hoje, correspondem aos anos iniciais do Ensino Fundamental).

⁵¹ Para o desenvolvimento do tema de sua tese – Formação continuada de professores na região Oeste do Paraná – Costa-Hübes entrevistou diretamente o Professor João Wanderley Geraldi que, à época (a entrevista ocorreu em 08 de junho de 2007), morava em Campinas – SP.

⁵² Em consonância, Kuiava (2014) relata que o curso ministrado por João Wanderley Geraldi e Antônio Alberi Maffi, na cidade de Medianeira, foi suspenso por ordem da diretora do CETEPAR em Curitiba, sendo os professores embarcados no primeiro avião, em Foz do Iguaçu, para deixarem a região. Em seguida, o comandante do Batalhão de Fronteiras de Foz do Iguaçu mandou apreender os arquivos dos documentos dos cursos da FIDENE. “O incidente teve origem na postura de alguns professores do CETEPAR e da Universidade Federal do Paraná (UFPR), que não estavam nada satisfeitos com a presença e atuação dos professores de Ijuí – que consideravam como intrusos e subversivos de uma faculdade de fora do estado do Paraná” (KUIAVA, 2014, p. 73).

O Projeto MEC/OEA rendeu ainda outro importante fruto: a criação da Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE. Como relata Costa-Hübes (2008):

Com o anúncio do término do Projeto MEC/OEA, previsto para dezembro de 1982, os envolvidos no processo entenderam que as ações desencadeadas até aquele momento deveriam continuar. E para isso, seria necessário organizarem-se de forma que houvesse uma coordenação regional que tomasse as rédeas, com o aval de todas as instituições envolvidas. Foi assim que, depois de debates e apoio manifesto dos prefeitos, aproveitando a já existente Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP, fundaram, em agosto de 1980, a Associação Educacional do Oeste do Paraná – ASSOESTE. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 70)

À época, constituíam a Associação, além de 21 prefeituras e oito cooperativas agrícolas do oeste, as quatro faculdades da região⁵³. Tratava-se de “uma instituição de caráter educacional e abrangência regional com função de integrar as instituições e os órgãos responsáveis pelo desenvolvimento local e regional” (KUIAVA, 2014, p. 74), que ficou incumbida de desenvolver a pesquisa na região e elaborar materiais didáticos próprios – atribuições que as faculdades do oeste ainda não estavam estruturadas para desenvolver. Assim, a ASSOESTE, que consolidou “uma moderna gráfica e editora” (KUIAVA, 2014, p. 74), empenhou-se em melhorar a qualidade da educação na região oeste.

De acordo com Costa-Hübes (2008), a ASSOESTE compreendia a educação como um elemento capaz de mediar transformações sociais por meio de práticas que visassem a integrar o sujeito com o meio. Desse modo, “o método pedagógico adotado (e propagado nos cursos de formação) sustentava-se no reconhecimento da prática social, na qual professor e alunos estão inseridos, mesmo que em posições distintas” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 109). Isso implicou, na área de LP, a oferta de cursos, para os professores da região, subsidiados por uma nova concepção de linguagem, reconhecendo-a como forma de interação entre os sujeitos sociais.

Nesse contexto, a ASSOESTE propôs desenvolver um curso de pós-graduação para docentes das faculdades de Letras da região, de modo a qualificar aqueles que formariam os professores da Educação Básica no oeste.

⁵³ São elas: Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL), fundada no ano de 1972; Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas (FACISA), pertencente ao município de Foz do Iguaçu e que teve sua criação no ano de 1979; Faculdade de Ciências Humanas (FACITOL), da cidade de Toledo, cuja fundação data de 1980; e Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (FACIMAR), que foi criada também em 1980.

Para a área de Língua Portuguesa, procurou-se contactar o mesmo grupo de 77, para resgatar a experiência que fora proibida [em referência aos cursos que foram interrompidos pelos militares]. No entanto, esse grupo já havia se desvinculado da FIDENE e os professores Sírio Possenti e João Wanderley Geraldi haviam se transferido para a UNICAMP. Foi por isso que o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da UNICAMP, representado por um grupo de professores, veio em 1982 para Cascavel dar um curso de especialização em Língua Portuguesa. (GALAN, 1991, p. 22)

Foi firmada, então, uma parceria com o Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da UNICAMP, onde se encontravam João Wanderley Geraldi e Sírio Possenti, para ofertar a especialização em parceria com a ASSOESTE e com a FECIVEL (local onde o curso se concretizou). Galan (1991) destaca que, embora voltado inicialmente aos professores das faculdades de Letras, também participaram do curso alguns docentes de 1º e 2º grau.

A especialização, com 360 horas/aula, foi realizada durante o ano de 1982, buscando trazer reflexões sobre o ensino de LP que se praticava à época e apontar outras possibilidades de trabalho com a língua em sala de aula.

O eixo central, uma espécie de fio condutor das exposições teórico-metodológicas e das discussões, foi a “moderna linguística”, a “sociolinguística”, a “língua e metalinguagem”, a “prática de leitura e a prática de textos”. [...] Pretendia-se com o curso intervir na parte superior do sistema educacional, uma vez que a formação dos quadros de professores para o ensino de língua vernácula nos níveis de 1º e 2º graus era de responsabilidade dos cursos superiores de licenciatura em língua portuguesa. (KUIAVA, 2014, p. 75-76)

Coordenado pelo professor Sírio Possenti, o curso trouxe a disciplina de Metodologia da Língua Portuguesa, ministrada por João Wanderley Geraldi, que apresentava possibilidades para um ensino que fugisse aos exercícios de metalinguagem e à escrita burocrática de redações, cujo único objetivo era obter nota.

Através da disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, a cargo de Geraldi, cujo objetivo específico era "refletir a prática pessoal dos alunos, participantes do curso, buscando alternativas de atuação na prática de ensino de língua portuguesa coerentes com as necessidades dos alunos de 1º e 2º graus e com a concepção de linguagem adotada" [conforme o relatório final da ASSOESTE sobre a especialização ofertada], os professores, pela primeira vez, tiveram contato com diferentes concepções de linguagem, de gramática, tiveram noção de variedades lingüísticas e ensino de língua. E conheceram a proposta de Geraldi. (GALAN, 1991, p. 23)

As novas ideias sobre o ensino passaram a reverberar nos cursos de Letras do oeste e nas escolas, engrossando o movimento pela renovação do ensino na região. Kuiava (2014),

que à época era professor da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Cascavel (FECIVEL) e esteve envolvido nas ações da ASSOESTE, aponta o curso como “o marco inicial de um novo pensamento e de uma nova concepção de ensino da língua portuguesa”, o qual gerou “reflexos práticos nas salas de aula” tanto das faculdades quanto das escolas, especialmente no que diz respeito às abordagens “que trataram da leitura e produção de textos, ministradas pelo professor João Wanderley Geraldi” (KUIAVA, 2014, p. 77)⁵⁴.

Na esteira dessa especialização, e dos resultados positivos observados após o curso, a ASSOESTE resolveu ampliar o âmbito das formações, buscando, em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação, com o Centro de Treinamento do Magistério Primário do Paraná (CETEPAR)⁵⁵ e com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), uma nova parceria com o IEL para ofertar treinamentos para os professores de LP da região oeste. O representante do IEL dessa vez foi o professor João Wanderley Geraldi.

Costa-Hübes (2008) conta que Geraldi fez uma exigência para a realização desse projeto de formação continuada: que fossem abertas vagas para todos os docentes de 5ª a 8ª série que se mostrassem interessados, tanto da rede estadual quanto da rede privada. Foi, então, elaborado um projeto com financiamento da ASSOESTE, das Secretarias Municipais de Educação e de órgãos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná para ofertar cursos simultâneos, de 40 horas, a todos os professores de LP em exercício que quisessem participar. Como lembra Geraldi:

[...] a região oeste do Paraná, na época, tinha mais ou menos seiscentos professores de português. [...] Consequência: tivemos que organizar onze turmas, funcionando ao mesmo tempo, em duas etapas, a primeira etapa com onze turmas, a segunda etapa com mais outro tanto de turmas. Houve vagas para todos os professores de português, entre setembro e outubro de 1984. (GERALDI, 2002 apud PAULA, 2014, p. 185)

Os cursos contaram, conforme exigência da Secretaria Estadual de Educação, além da presença dos professores do IEL, com a participação de professores ministrantes do Paraná e aconteceram nas cidades de Toledo, Cascavel, Medianeira, Foz do Iguaçu, Capanema,

⁵⁴ Como exemplo, Kuiava (2014) destaca que, em 1983, foram publicados, pela ASSOESTE, dois livros organizados com textos produzidos por alunos: um com contos escritos pelos acadêmicos do 2º período de Letras da FECIVEL, e outro com histórias de alunos da 8ª série da Escola Estadual Marilis Faria Pirotelli de Cascavel/PR, ambos organizados em aulas da professora Maria Tereza Abreu Figueiredo. O objetivo era, a partir do que foi discutido no curso de especialização, fazer circular os textos dos alunos, buscando dar sentido às aulas de LP.

⁵⁵ Criado em 23 de junho de 1969, por meio do Decreto nº 15729, o CETEPAR passou a se chamar, pela Resolução de nº 618/90, Centro de Treinamento do Magistério do Paraná e, em 04 de dezembro de 2001, o Decreto nº 5123 alterou novamente seu nome, que passou a ser Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná – designação que mantém até o momento.

Capitão Leônidas Marques, Nova Aurora, Assis Chateaubriand, Palotina e Marechal Cândido Rondon. O projeto incluiu, ainda, nos anos seguintes, um acompanhamento das atividades dos professores cursistas pela ASSOESTE, a formação de grupos de estudo, a oferta de novos cursos e a realização, com a participação de professores do IEL, de seminários⁵⁶ para a discussão e o aprofundamento teórico a partir das práticas realizadas pelos professores de LP em sala de aula.

Foi no âmbito dessas formações que Geraldi organizou *O texto na sala de aula: leitura & produção* e disseminou sua proposta inicial de PAL. O livro nasceu como material de apoio aos professores cursistas.

[O] grupo de professores que deu o curso utilizou uma apostila de textos que é *O texto na sala de aula*, e que, em lugar de ser rodado como uma apostila, foi rodado na forma de livro pela ASSOESTE. E eu organizei a coletânea de textos, como coordenador do projeto, para os professores usarem no curso, para darem aulas para os professores da rede. O livro é, portanto, um material didático que foi distribuído gratuitamente para esses seiscentos professores; foram seiscentos livros, de uma edição de mil exemplares. [...] Os artigos que eu selecionei já estavam publicados em outros lugares ou circulavam mimeografados. [...] eles foram escolhidos por sua adequação a um programa de curso intensivo para professores, pensado a partir da ideia de que era necessário explicitar um conjunto de posições e ao mesmo tempo a elas articular um conjunto possível de práticas de sala de aula. (GERALDI, 2002 apud PAULA, 2014, p. 186)

A obra *O texto na sala de aula: leitura & produção* surgiu, portanto, de um projeto político-educacional mobilizado no oeste do Paraná, em parceria com o IEL, que visava a transformar o ensino de LP no contexto de fim da ditadura militar e consequente reabertura política do país. Os textos que compõem a coletânea buscam explicitar fundamentos teóricos e possibilidades práticas para uma práxis pedagógica que pretendia romper com a tradição do ensino gramatical descontextualizado, em favor de um trabalho pautado nos usos efetivos da língua(gem) em contextos reais: “O conteúdo geral do livro traz à tona a reflexão sobre a redução do ensino da língua/linguagem ao ensino de gramática” (POLATO, 2017, p. 61).

Assim, embora nos debruçemos, nesta Tese, sobre os artigos de autoria de João Wanderley Geraldi – tendo em vista sua proposta de PAL –, compreendemos que a obra completa, com todos os seus 11 artigos, é relevante e constitui um projeto político para o ensino de LP, uma vez que “todos dialogam a partir de uma sequência que preza pela coerência enunciativa e pelo reforço das posições suscitadas” (POLATO, 2017, p. 61).

⁵⁶ Galan (2014) aponta que houve a realização de dois Seminários Regionais de Língua Portuguesa, em julho de 1985 e outubro de 1986.

O livro significou uma “revolução conceitual na história do ensino de língua portuguesa” (LEAL, 2014, p. 167) no Brasil, uma vez que sua proposta foi amplamente disseminada pelo país nos anos seguintes à sua publicação. Isso porque trazia “[...] a articulação entre teoria e prática, aliada a uma concepção inovadora de linguagem, de língua, de literatura e de gramática”, a qual “inaugurou um novo tempo, abriu um horizonte imensurável de possibilidades de mudanças efetivas em relação ao ensino de língua portuguesa” (LEAL, 2014, p. 159-160).

No livro, Geraldi inclui sua proposta para o ensino de LP, centrada na leitura, na produção de textos e na PAL, calcada numa concepção da linguagem como forma de interação, que busca o deslocamento “de um ensino sobre a língua para as práticas de linguagem” (GERALDI, 2014, p. 211). É sobre tal concepção, defendida na obra, que discorreremos a seguir.

4.1.1.1 A compreensão de linguagem

A concepção de linguagem no bojo da qual a proposta de PAL nasce é explicitada por Geraldi no primeiro capítulo que assina na obra *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Esse capítulo, intitulado “Concepções de linguagem e ensino de português”, não trata da PAL, mas inicia uma discussão que lança as bases para sua proposição.

No texto, Geraldi aponta para o fracasso escolar em melhorar o desempenho linguístico dos alunos, procurando, com as questões ali discutidas, “construir uma alternativa de ação” (GERALDI, 1984c, p. 42) para o ensino de LP.

Inicialmente, o autor destaca que:

Antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 1984c, p. 42)

Assim, explicita que toda escolha pedagógica é também um ato político que impacta nos conteúdos ensinados, nos materiais utilizados, nas formas de avaliação adotadas, no relacionamento com os alunos, de modo que a primeira questão do ensino deve ser: “para que ensinamos o que ensinamos?” (GERALDI, 1984c, p. 42). Tal questionamento, para o autor, está diretamente articulado à forma como se compreende a linguagem, uma vez que isso impacta todas as ações pedagógicas em sala de aula.

Geraldi aponta a existência de três diferentes concepções de linguagem, por ele assim denominadas: 1) *linguagem como expressão do pensamento*; 2) *linguagem como instrumento de comunicação*; 3) *linguagem como forma de interação*. As duas primeiras têm relação, respectivamente, com o subjetivismo individualista e com o objetivismo abstrato conceituados por Volóchinov (2018[1929]). A terceira remete à compreensão de língua(gem) do Círculo de Bakhtin.

O texto de Geraldi, contudo, embora ecoe pressupostos do Círculo, não cita suas obras explicitamente, exceto na epígrafe⁵⁷, que traz um trecho do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, à época recém-traduzido para o português (e com autoria atribuída a Bakhtin). A epígrafe do capítulo traz a seguinte citação:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (Mikhail Bakhtin). (GERALDI, 1984c, p. 41)

Ao abrir o capítulo com esse trecho, Geraldi aponta para a base teórica que lhe dá subsídios para discutir as concepções de linguagem (embora não a retome explicitamente no restante do texto), indicando concordar com o entendimento de que a interação é a base existencial da língua(gem). A citação recortada para iniciar o capítulo destaca como nossas ações linguísticas são sempre desenvolvidas em relação ao outro e, portanto, conectadas com uma dimensão social – a qual abrange quem são os interlocutores e o contexto em que se inserem. Aplicar tal noção ao ensino de LP significa considerar a língua efetivamente em uso e, conseqüentemente, abandonar exercícios artificiais de utilização da língua(gem) – o que prevalecia até então. Diante disso, o autor conceitua a linguagem como uma forma de “interação”: de interagir e agir sobre o mundo.

A linguagem é uma forma de inter-ação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o

⁵⁷ Conforme Geraldi (2014), isso se deveu à situação política do país, e a censura que dela decorria. A primeira versão do texto que originou o capítulo foi publicada em 1981 e, posteriormente, apresentada na Conferência Brasileira de Educação, em 1982. No período, embora o Brasil vivesse uma gradual distensão do regime, ainda havia o receio de se associar abertamente a textos e obras que não eram bem vistos pelos militares. “Em 1984, quando aparece no livro, já é possível citar, mas era preciso não afastar os leitores-professores, daí o ‘esquecimento’ da referência em função do título do livro [*Marxismo e Filosofia da Linguagem*] que, obviamente, circulava no mundo universitário” (GERALDI, 2014, p. 213).

falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala. (GERALDI, 1984c, p. 43)

Aqui também observamos ecos dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, para o qual “Toda palavra serve de expressão do ‘um’ em relação ao ‘outro’. [...] A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 205). É por meio da língua(gem) que nos constituímos como sujeitos, nas relações que ela nos possibilita desenvolver com os demais, de modo que “a interação discursiva é a realidade fundamental da língua” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 219). Assumindo tal perspectiva, Geraldi filia-se à compreensão da linguagem como forma de interação, situando-a como “o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos” (GERALDI, 1984a, p. 43).

É calcando-se nessa concepção que Geraldi estrutura sua proposta de ensino, na qual insere a PAL, em capítulos seguintes. Trata-se de um ensino que visa a trabalhar com a língua em uso, no qual “[...] 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, 1984c, p. 44).

Uma prática pedagógica assim desenvolvida, para Geraldi, considera a historicidade da linguagem e destaca a legitimidade das variedades linguísticas, as quais, para o autor, são valoradas socialmente conforme o poder e a autoridade que seus falantes têm nas relações econômicas e sociais em que se engajam. Ao professor de língua portuguesa, desse modo, cabe oportunizar, para seus alunos, o domínio do dialeto padrão, “[...] sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc. Isto porque é preciso romper com o bloqueio de acesso ao poder e a linguagem é um de seus caminhos” (GERALDI, 1984c, p. 46).

Geraldi, então, lança outra questão relacionada diretamente com a proposta de PAL: a dicotomia ensino de língua e ensino de metalinguagem. O autor critica o ensino predominante até então, centrado na metalinguagem, com exercícios descontextualizados de classificação e estudo de regras gramaticais. Para ele,

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 1984c, p. 47)

O foco da escola deveria estar, especialmente no 1º grau (atual Ensino Fundamental), no ensino da língua e não na metalinguagem, à qual só se deveria apelar “quando a descrição da língua se impõe como meio para alcançar o objetivo final de domínio da língua em sua variedade padrão” (GERALDI, 1984c, p. 47).

Após tais reflexões, Geraldi nos apresenta, em três outros capítulos que assina na obra – “Unidades básicas do ensino de português”, “Prática da leitura de textos na escola” e “Escrita, uso da escrita e avaliação” –, à sua proposta para os professores de LP, na qual está a PAL.

4.1.1.2 A compreensão de PAL

Calcadas na concepção de linguagem como forma de interação, as sugestões de ensino de Geraldi, no livro *O texto na sala de aula: leitura & produção*, abarcam três práticas a serem desenvolvidas nas aulas: de leitura, de produção de textos e, a que mais nos interessa, de análise linguística. Ao longo desta seção, contudo, tratamos das três, uma vez que, na proposta de Geraldi, essas práticas se complementam, de modo que para compreender a PAL é preciso compreender as demais.

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita. (GERALDI, 1984d, p. 77)

As três práticas deveriam ser desenvolvidas paralelamente em sala de aula com vistas a superar o ensino com foco na metalinguagem, contribuindo para que os alunos pudessem dominar a língua padrão em seu dia a dia.

Nessa perspectiva, a leitura, para o autor, é tomada como “um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto” (GERALDI, 1984d, p. 80). Logo, o ato de ler estabelece um diálogo, por meio da materialidade textual, em que o leitor também é ativo na construção de sentidos.

Geraldi faz sugestões para as aulas de leitura, indicando que o que “não se deve fazer é tornar o ato de ler num martírio para o aluno que ao final da leitura terá que preencher fichas-de-leitura ou coisas parecidas” (GERALDI, 1984a, p. 51). Assim, indica o trabalho com a leitura de textos curtos – crônicas, contos, reportagens, lendas, notícias, editoriais – e de narrativas longas – romances e novelas. Observamos que, ao destacar com quais textos os

professores deveriam trabalhar em sala de aula, Geraldi não utiliza um critério claro: não os seleciona nem pela tipologia nem pelo gênero discursivo ou esfera social em que é produzida e/ou circula, dividindo-os pelo suposto tamanho que teriam. Esse fato reflete o cronotopo de produção do período: os pressupostos do Círculo de Bakhtin, à época, estavam apenas começando a ser estudados no país, de modo que ainda não se discutia sobre o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula (como passaria a ser feito nos anos 1990). Logo, embora nosso olhar exotópico avançado no tempo em relação à publicação da obra – olhar esse que é fruto de seu cronotopo, no qual a discussão sobre os gêneros discursivos no ensino de LP é constante – destaque que Geraldi não aborda os gêneros, compreendemos que, em *O texto na sala de aula*, ainda não poderia fazê-lo, dado não estarem estabelecidas as condições para tal.

Com relação à prática de leitura, o autor aponta que a postura dos leitores com relação ao texto poderia ser pela busca de informações, pelo estudo do texto, como pretexto para outras atividades e como fruição. O objetivo da leitura, contudo, seria não apenas a extração de dados que estão na superfície textual, mas de outras informações que estão num nível mais profundo, que dependem não só da leitura do texto, “[...] mas também de seu relacionamento com outros textos, outras informações e da leitura que fazemos da vida” (GERALDI, 1984d, p. 83). A produção seria solicitada somente após a leitura e interpretação de um ou mais textos, e da discussão de sua temática. A ideia do autor era de que a leitura se tornasse “[...] o primeiro passo para o exercício de produção dos alunos” (GERALDI, 1984a, p. 54).

Geraldi traça, então, uma diferença entre o exercício de redação e a produção de textos. O primeiro seria a escrita simulada para a escola, com produções que servem apenas para a correção do professor. O segundo, a escrita de textos que, de fato, circulariam; teriam interlocutores reais, além do docente de LP, e, portanto, deveriam ser produzidos com vistas a esses interlocutores – uma prática real de uso da língua(gem). Conforme o autor, “[...] a produção de textos na escola foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial” (GERALDI, 1984a, p. 54). Disso decorre que sua proposta de produção textual tenha como propósito a circulação social dos textos, que os alunos, ao escreverem, tenham outra finalidade além da nota.

E é a partir dos textos produzidos que deve ser introduzida a terceira prática, a PAL: “A leitura [pelo professor] de tais textos [produzidos pelos alunos] será a própria preparação das aulas de ‘prática de análise linguística’” (GERALDI, 1984a, p. 57). A PAL, para Geraldi, à época, deveria estar articulada diretamente, portanto, à prática de produções de textos e não

à de leitura. Conforme Rodrigues (2021), o fato de a PAL, nessa proposta de 1984, estar articulada apenas à produção textual reflete o cronotopo da época. O maior acesso de alunos oriundos de contextos mais orais à escola e a ausência de reflexões e proposições para o ensino da produção textual escrita foram fatores que contribuíram para esse aspecto original da PAL. Também, a introdução da redação nos vestibulares mostrou o pouco domínio da escrita que tinham os alunos brasileiros. Desse modo, é a partir do que se observa nas produções escritas dos alunos que é trabalhada a análise da língua. Essa análise está situada no campo do uso efetivo da linguagem, o que dá sentido às atividades – ao contrário dos exercícios descontextualizados de descrição gramatical que vinham sendo realizados sistematicamente nas escolas.

Geraldi lança algumas orientações para balizar o trabalho com a PAL:

- a) a análise linguística que se pretende partirá não do texto “bem escrito”, do bom autor selecionado pelo “fazedor de livros didáticos”. Ao contrário, o ensino gramatical somente tem sentido se for para auxiliar o aluno e isso partirá do texto do aluno;
 - b) a preparação das aulas de prática de análise linguística será a própria leitura dos textos produzidos pelos alunos nas aulas de produção de textos;
 - c) para cada aula de prática de análise linguística, o professor deverá selecionar apenas um problema; de nada adianta querermos enfrentar todos os problemas que podem acontecer num texto produzido por nossos alunos;
 - d) fundamentalmente, a prática de análise linguística deve se caracterizar pela retomada do texto produzido na aula de produção [...] para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise;
 - e) o material necessário para as aulas de prática de análise linguística: os Cadernos de Redações dos alunos; um caderno para anotações; dicionários e gramáticas;
 - f) em geral, as atividades serão em pequenos grupos ou em grande grupo;
 - g) fundamenta esta prática o princípio “partir do erro para a auto-correção”.
- (GERALDI, 1984a, p. 63)

A PAL, desse modo, deve ser realizada em função das questões (gramaticais, de coesão e coerência) observadas nos textos dos próprios alunos. A cada aula, um único problema deve ser abordado, seja com atividades em grupos menores, seja por meio de exercícios com a turma toda. Os diferentes “problemas” poderiam ser retomados em mais de uma ocasião ou série. Só depois das atividades de PAL, os alunos são convidados a reescreverem individualmente os textos produzidos.

Como exemplos, Geraldi (1984a) oferece indicações de questões a serem trabalhadas de acordo com a série dos alunos (de 5^a a 8^a) e os tipos de textos produzidos. O autor destaca

1) **problemas de estrutura textual**⁵⁸, que incluiriam adequação à tipologia do texto produzido, a sequenciação textual, a passagem do discurso direto para indireto e vice-versa; 2) **problemas de ordem sintática**, entre os quais estão concordância verbal, nominal e questões de regência verbal; 3) **problemas de ordem morfológica**, com a adequação vocabular dos textos, a conjugação verbal, as formas de plural e feminino, o uso de pronomes pessoais; 4) **problemas de ordem fonológica**, com questões sobre ortografia, acentuação e divisão silábica; 5) **problemas de ordem estilística**, com a transformação de orações e a reescrita de parágrafos.

Como se pode observar, o autor não exclui o estudo de tópicos gramaticais, uma vez que os problemas listados referem-se, principalmente, a questões relacionadas à gramática normativa. No entanto, o foco não está em apreender regras e classificações a partir de sentenças isoladas, como se isso pudesse auxiliar o aluno a melhorar sua competência linguística; ao contrário, está em refletir sobre como empregar os elementos linguísticos em usos efetivos de língua(gem), para que os estudantes construam seus próprios textos e explicitem seus projetos de dizer. Conforme Rodrigues (2021), não se trata de uma gramática aplicada ao texto, mas de uma gramática implicada no texto. Assim, a PAL abarca também questões mais amplas sobre o texto, como coesão, coerência e sua adequação em relação aos interlocutores pretendidos.

Nas palavras do autor: “A única coisa que me parece essencial na prática de análise linguística é a substituição do trabalho com metalinguagem pelo trabalho produtivo de correção e auto-correção de textos produzidos pelos próprios alunos. Esta é a intenção da proposta” (GERALDI, 1984a, p. 68). A PAL, desse modo, nasce como alternativa ao ensino de LP centrado na metalinguagem, buscando promover uma reflexão contextualizada da/sobre a língua(gem), com o objetivo de que os alunos, sujeitos sociais, produzam melhor os seus textos, os quais têm finalidade e interlocutores reais.

O autor assim conceitua a PAL:

Entendo por prática de análise linguística a recuperação, sistemática e assistemática, da capacidade intuitiva de todo falante de comparar, selecionar e avaliar formas linguísticas e a prática de produção de textos como uso efetivo e concreto de linguagem com fins determinados pelo locutor ao falar e escrever. (GERALDI, 1984d, p. 79)

⁵⁸ Ao longo desta e das próximas seções, usamos negrito para destacar, fora das citações diretas, trechos pontuais das obras estudadas e dos documentos analisados. Optamos pelo uso do negrito para diferenciar do uso de itálico, com o qual destacamos os nomes de obras e documentos utilizados ao longo da pesquisa quando citados no corpo no texto da Tese.

Ao tratar de uma **capacidade intuitiva dos falantes**, Geraldi retoma a ideia de que a língua é social e se produz nas relações de interação, remetendo a ideia de gramática como “[...] um sistema de princípios e regras que correspondem ao próprio saber linguístico do falante: ele se constrói na atividade linguística e na atividade linguística se desenvolve” (FRANCHI, 2006[1991], p. 31). Isso também modifica a noção de erro. Nessa perspectiva, erro seria “aquilo que não ocorre sistematicamente na língua” (MENDONÇA, 2004, p. 239) – o que diria respeito muito mais aos usos possíveis da linguagem do que à adequação a uma variedade linguística específica.

A esse respeito destacamos que, ao formular uma proposta de PAL fundamentada no princípio “partir do erro para a autocorreção” (GERALDI, 1984a, p. 63), o autor deixa escapar “a voz do tradicionalismo” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 26), num conceito de erro que não se coaduna com a perspectiva defendida. Trata-se da noção de erro própria de uma gramática normativa⁵⁹, para a qual “[...] a língua é só a variedade dita padrão ou culta e que todas as outras formas de uso da língua são desvios, erros, deformações, degenerações da língua [...]” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 24)

Ao frisar a necessidade de domínio da variedade padrão da língua, compreendendo seus desvios como *problemas ou erros* a serem corrigidos, Geraldi (1984) parece tratar a variedade padrão como uma outra forma linguística – completamente diferente da que o aluno conhece e a qual necessita aprender, e todo e qualquer desvio dessa norma como um problema a ser corrigido. Para o autor, que mais tarde teceu críticas a esse aspecto da proposta, “a ingenuidade é pensar que se trata do ‘domínio de uma outra forma’, como se já estivesse pronta e acabada – e aqui se pensava na ‘língua padrão’, tal como praticada nos meios de comunicação” (GERALDI, 2014, p. 213-214).

Assim, da forma como compõe a proposta, Geraldi deixa elementos que possibilitam inferir que, apesar de defender a *concepção interacionista de linguagem*, ainda remete, em alguma medida, à compreensão da *linguagem como instrumento de comunicação*, já que parece tratar a variedade padrão como pronta e acabada, que deve ser apreendida pelos estudantes para substituir “as formas errôneas de dizer, de escrever do povo inculto e não escolarizado (posição tradicional)” (GERALDI, 2014, p. 214), o que não era, necessariamente, o posicionamento do autor.

Entendemos que essa questão a respeito do erro e do modo como Geraldi o compreende na sua proposta de ensino – que pode soar contraditória – traz refrações do

⁵⁹ Nesse caso, a gramática é concebida como um manual com regras para falar e escrever bem, para a qual são aceitas como corretas apenas as formas linguísticas presentes em tal manual.

cronotopo do período, no qual as críticas ao ensino de LP praticado levavam a repensar a práxis pedagógica, calcando-a em outra compreensão da língua(gem). Todavia, ao mesmo tempo, não se podia deixar de defender o ensino da norma padrão, tendo em vista ser a escola o único local onde muitos dos estudantes teriam acesso a ela (o que se mantém verdadeiro ainda nos dias de hoje). Assim, percebemos o imbricamento de vozes que remetem a diferentes concepções na composição da proposta, embora sobressaia-se a compreensão da língua(gem) como forma de interação.

Ao tratar a PAL como uma proposta de autocorreção, “[...] prenuncia-se a importância de desenvolvimento da habilidade autoral de melhorar o próprio texto, a considerar a ampliação da noção de sujeito produtor de textos” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 26). Em outras palavras, a proposta defende a formação de um sujeito-aluno que tem voz e precisa manifestá-la, sendo a função da escola, especialmente nas aulas de LP, mediar processos para que ele possa desenvolver seu projeto de dizer.

A proposta de PAL, de qualquer forma, é inovadora e pertinente no sentido de pensar um ensino menos mecânico de LP, realizado por meio de práticas de uso da linguagem e da reflexão sobre tais usos, com vistas a formar sujeitos com competência para agenciar os recursos linguísticos em seus textos, conforme os objetivos pretendidos nas diferentes situações de interação em que se engajam.

Ao longo dos capítulos que assina na obra, Geraldi referencia autores variados, tais como Benveniste (1976), Authier-Revuz (1982) e Orlandi (1983), filiando-se ao que trata como “linguística da enunciação”⁶⁰ (GERALDI, 1984a, p. 43) – que o autor relaciona diretamente com a concepção interacionista de linguagem, na qual fundamenta sua proposta de ensino. Geraldi, portanto, não se fixa sobre uma teoria única, mas toma como base para suas proposições um apanhado de diferentes pressupostos teóricos que têm em comum a compreensão da linguagem como forma de interação. E apresenta uma proposta de ensino que “[...] nos conduz a uma mudança de atitude” (GERALDI, 1984e, p. 122), a qual impacta também a avaliação, que deve se voltar ao processo e não ao produto das aulas: “[...] a

⁶⁰ Travaglia (2021[1996]) destaca que, a partir principalmente da década de 1960, ganharam corpo correntes de estudo que tratam não só do sistema formal da língua, mas também de questões relacionadas ao contexto em que o uso da linguagem verbal ocorre e à variação linguística. Essas teorias, que incluem a Linguística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Sociolinguística, entre outros, podem ser reunidas sob o título geral de Linguística da Enunciação. Segundo Costa-Hübes (2008), o que estas correntes têm em comum é o fato de elevarem a interação social à condição de princípio explicativo dos fatos da língua. “Amparadas neste pressuposto, não mais trataram do estudo de palavras ou de frases isoladas, mas relacionadas ao texto, ao contexto sócio-histórico e ao(s) usuário(s) que as produziram” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 109).

comparação entre os primeiros textos e os últimos é que dará o parâmetro para atribuição de uma nota ao aluno” (GERALDI, 1984a, p. 61).

Nesse sentido, a PAL visa à reflexão sobre a língua em uso de modo a permitir que os falantes saibam como utilizar a norma padrão para construir seus textos nas diferentes interações em que tomam parte. Como forma de sintetizar a proposta de PAL apresentada por Geraldi na obra *O texto na sala de aula: leitura & produção* retomamos suas características no quadro 5.

Quadro 5 – A Prática de Análise Linguística na obra *O texto na sala de aula: leitura & produção*

Proposta de PAL – Geraldi (1984)	
Concepção de linguagem no bojo da qual é desenvolvida	Linguagem como forma de interação
Características da PAL	Articulada à prática de produção textual e, portanto, desenvolvida a partir da língua em uso; Foca em questões da norma padrão (gramática tradicional) e questões mais amplas sobre o texto; Ancora-se, de forma heterogênea, na linguística da enunciação.
Sugestão metodológica para o trabalho com a PAL nas aulas de LP	O professor deve partir da leitura e análise dos textos produzidos pelos alunos – que precisam efetivamente circular e ter outros interlocutores reais, além do próprio docente –, discutindo um único aspecto-problema previamente selecionado, com vistas a melhorar a qualidade dos textos e desenvolver a capacidade de autocorreção dos estudantes, para culminar na reescrita textual. A ideia é partir do erro para a autocorreção.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A proposta tem mérito por buscar um ensino de LP que considera os usos da língua(gem), tomando-a como forma de interação e ação no mundo, que constitui e é constituída por sujeitos sociais situados – o que implica reconhecer a dimensão social dos textos-enunciados. Essa proposta é amadurecida por Geraldi, sendo retomada, anos mais tarde, no livro *Portos de Passagem*, sobre o qual discorreremos a seguir.

4.1.2 Portos de Passagem (1991)

A obra *Portos de Passagem*, de autoria de João Wanderley Geraldi, foi publicada em 1991 e é fruto de sua tese de doutorado, defendida em 1990⁶¹. A pesquisa original, intitulada

⁶¹ Da tese original de doutorado de Geraldi – defendida doze anos após a conclusão do seu curso de mestrado – apenas um capítulo foi suprimido quando de sua publicação como o livro *Portos de Passagem* (1991): o capítulo 2, intitulado “A linguagem em uso”, no qual o autor discutia os tópicos “Diferentes instâncias de uso da linguagem” e “Variedades linguísticas e ensino”. A pesquisa completa encontra-se disponível no link:

Linguagem, interação e ensino, foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Linguística, do IEL, na UNICAMP, e teve como orientador o professor Carlos Franchi.

O Brasil, à época, vivia um momento histórico um pouco diferente daquele em que a obra *O texto na sala de aula* foi organizada. Se, em 1984, o movimento das *Diretas Já* se expandia e a sociedade apontava para mudanças concretas no cenário político nacional; em 1991, uma nova Constituição (BRASIL, 1988) havia sido promulgada, trazendo consigo as primeiras eleições presidenciais diretas após mais de 20 anos⁶², impactando também a educação⁶³. Buscava-se consolidar o retorno a uma política democrática, solicitando uma maior participação dos cidadãos na tomada de decisões.

É nesse contexto que Geraldi, que se tornara referência no que diz respeito ao ensino de LP inovador no país⁶⁴, volta a discutir, em sua pesquisa, possibilidades para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula. Na tese (que originou o livro), o autor afirma trazer “alternativas para um ensino de língua portuguesa que contemple um trabalho pedagógico centrado no conhecimento e na produção, contrapondo-o a um ensino centrado no reconhecimento e na reprodução” (GERALDI, 1990, p. 3). Assim, retoma as críticas às aulas de LP focadas em exercícios de redação e de classificação gramatical descontextualizados, destacando a necessidade de um trabalho que eleja o processo interlocutivo como espaço de constituição dos sujeitos e da linguagem, e no qual se estudem as ações que fazemos com, da e sobre a língua(gem).

<<http://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/29370?guid=1639574826966&returnUrl=%2fresultado%2ffli star%3fguid%3d1639574826966%26quantidadePaginas%3d1%26codigoRegistro%3d29370%2329370&i=1>>. Acesso em 15 out. 2021.

⁶² Realizadas em 1989, as primeiras eleições presidenciais diretas após o regime ditatorial elegeram Fernando Collor de Mello como chefe de estado e governo no Brasil. Sua gestão, iniciada em janeiro de 1990, durou pouco tempo, uma vez que sofreu processo de impeachment por crime de responsabilidade, sendo condenado, em dezembro de 1992, à perda do mandato e à inelegibilidade por oito anos.

⁶³ O texto da Constituição Federal de 1988 acenou mudanças no setor educacional. De acordo com a carta magna, a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e deve ser ministrada com base nos princípios de igualdade, liberdade, pluralismo de ideias, gratuidade (em estabelecimentos públicos oficiais), valorização dos profissionais da educação, gestão democrática do ensino público, garantia de padrão de qualidade e piso salarial nacional para os profissionais da educação pública.

⁶⁴ Como destaca Fonseca (1997), João Wanderley Geraldi foi um dos pioneiros em associar teorias linguísticas ao ensino de língua materna em nosso país, buscando melhorar a qualidade da educação básica no que diz respeito à disciplina de LP. Com a ampla divulgação do livro *O texto na sala de aula: leitura & produção* (a obra teve sete edições só pela editora da ASSOESTE, entre os anos de 1984 e 1991), sua proposta de ensino ficou conhecida por todo o país, destacando-se como “uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil” (MORTATTI, 2014, p. 5). Assim, como relata Paula (2010), Geraldi assessorou secretarias estaduais e municipais de educação do país, colaborando na elaboração de suas propostas curriculares, e participou da Comissão Nacional para Elaboração de Diretrizes para o Ensino e Aprendizagem da Língua Portuguesa, do Ministério da Educação, em 1986.

Tais ações, discutidas por Geraldini em *Portos de Passagem*, ecoam do texto de Franchi (2006[1988]) – seu orientador⁶⁵. Em seu artigo *Criatividade e Gramática* – em que não se cita o termo “análise linguística” –, Carlos Franchi trata da necessidade de reconfiguração do ensino da gramática, entendida como um espaço que permite a liberdade criadora e criativa dos sujeitos – seres históricos e sociais – sobre a linguagem.

Nessa perspectiva, a criatividade é compreendida por Franchi (2006[1988]) como a habilidade de reinterpretação e readaptação da língua pelos sujeitos, a partir de regras e princípios gerais, a fim de construir seus discursos. Para o autor, que toma a interação social como condição de desenvolvimento da linguagem e como local em que o sujeito se apropria do sistema linguístico e constitui-se como locutor – no que se aproxima da compreensão do Círculo de Bakhtin –, “cada ato de fala é sempre um ato de opção sobre um feixe de possibilidades de expressão que o sujeito correlaciona às condições variáveis da produção do discurso” (FRANCHI, 2006[1988], p. 49), de modo que, na atividade linguística, não há apenas reprodução, mas reconstrução.

Franchi (2006[1988]) entende que a criatividade não é uma habilidade inata, mas pode ser desenvolvida a partir da mediação. Assim, o trabalho com a gramática em sala de aula precisa considerar as possibilidades criadoras dos sujeitos, a partir do sistema linguístico de que se valem, em relação com as condições concretas em que a interação acontece. Conforme esclarece,

[...] dentre os inúmeros recursos expressivos de que dispõe, o falante seleciona um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta, adequadamente ou não, as condições da produção de seu discurso: como devo parecer quando falo? Para quem eu falo? Com que propósito e intenções? O que eu posso pressupor e implicar? etc. (FRANCHI, 2006[1988], p. 50)

Desse modo, a “análise gramatical seguiria paralela à análise do mundo” (FRANCHI, 2006[1988], p. 54), dos significados e sentidos pretendidos e produzidos em cada situação de uso da língua. Pois o que interessa aos professores de LP é “[...] levar os alunos a operar sobre a linguagem, rever e transformar seus textos, perceber nesse trabalho a riqueza das formas linguísticas disponíveis para suas mais diversas opções” (FRANCHI, 2006[1988], p. 63-64), tornando-os conscientes dos procedimentos expressivos de que se servem.

⁶⁵ Romero (2011) explicita que o conceito do termo “epilinguismo” origina-se com o linguista francês Antoine Culioli, conhecido no Brasil pela Teoria das Operações Enunciativas. A pesquisadora procura mostrar como o conceito de epilinguismo, entendido como “atividade interna não consciente que representa a própria atividade de linguagem para Antoine Culioli” (ROMERO, 2011, p. 152) –, manifesta-se em artigo de Carlos Franchi.

Sua compreensão coaduna-se à de Bakhtin (2013[1997])⁶⁶ para o qual, ao estudar as formas gramaticais, é preciso considerar seu significado estilístico, diretamente relacionado às questões extraverbais que determinam o enunciado e a seleção, pelo locutor, de determinados recursos linguísticos, em detrimento de outros, ao produzir seus discursos. Segundo o autor, “Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado *criativo*, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina a analisar a linguagem alheia já pronta e acabada” (BAKHTIN, 2013[1997], p. 28).

Dentro dessa discussão sobre a gramática no ensino de LP, Franchi (2006[1988]) nos apresenta a diferenciação entre *atividades linguísticas*, os usos que fazemos da linguagem; *epilinguísticas*, a reflexão sobre os recursos expressivos usados nas atividades linguísticas; e *metalinguísticas*, quando usamos a linguagem para construir classificações e estabelecer definições sobre a língua. Para o autor, o foco da escola, especialmente nas primeiras séries da vida escolar, deveria recair sobre as atividades linguísticas e epilinguísticas.

Esses três tipos de ações que fazemos *com*, *sobre a* e *da* linguagem respectivamente são retomados por Geraldi (1997[1991]). No livro *Portos de Passagem*, obra direcionada aos professores, o autor amplia o conceito de PAL que apresentou em 1984. Em *O texto na sala de aula*, a PAL é atrelada à produção e reescrita de textos. Em *Portos de Passagem*, passa a integrar também as práticas de leitura, compreendidas como contraparte da produção textual. Na obra, Geraldi pauta-se novamente na compreensão interacionista de linguagem. É a respeito dessa concepção, tal como apresentada no livro, que discutimos no tópico seguinte.

4.1.2.1 A compreensão de linguagem

No prefácio de *Portos de Passagem*, escrito por Carlos Franchi, coloca-se em relevo a concepção de linguagem que norteia a produção da obra e da proposta que ela apresenta. Conforme Franchi, “[...] a consistência geral do livro não deriva necessariamente da opção por um determinado quadro teórico ou da lógica interna de um sistema conceitual”, mas “decorre de um posto de observação panorâmico (não eclético), que reúne, em uma mesma perspectiva, **uma concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social**” (FRANCHI, 1997[1991], p. XIII, grifos nossos).

⁶⁶ Conforme nota das tradutoras da obra *Questões de estilística no ensino de língua*, o texto foi produzido por Bakhtin entre os anos de 1940 e 1960, mas sua publicação só foi realizada em 1997. É a partir dessa publicação original em russo que se deu a tradução para o português.

Na composição da obra, o autor ecoa vozes de diferentes correntes dos estudos linguísticos⁶⁷ amalgamadas por uma concepção interacionista de linguagem. Assim, embora o livro tenha uma base teórica heterogênea – já que não deriva da opção por um único quadro teórico –, fundamenta-se, como fio condutor das reflexões e proposições, numa concepção de linguagem enquanto atividade social, reconhecendo sua historicidade, uma compreensão da língua(gem) como forma de agir e interagir no mundo, por meio da qual os sujeitos se constituem como tal.

Conforme o autor destaca já na Introdução, *Portos de Passagem* resulta tanto de experiências com professores quanto de contatos com estudos da linguagem variados, “[...] especialmente aqueles realizados por lingüistas que têm tomado o texto ou o discurso como seu objeto de reflexão” (GERALDI, 1997[1991], p. XXIX).

No primeiro capítulo, ele defende uma concepção interacionista de linguagem, a qual, como base para o ensino de LP, promove um deslocamento de um ensino como reconhecimento para um ensino como conhecimento e produção. Nessa perspectiva admite:

- a) que a *língua* (no sentido sociolingüístico do termo) não está de antemão pronta, dada como um sistema de que o sujeito se apropria para usá-la segundo suas necessidades específicas do momento de interação, mas que o próprio processo interlocutivo, na atividade de linguagem, a cada vez a (re)constrói;
- b) que os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros [...];
- c) que as *interações* não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo; na verdade, elas se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social [...]. (GERALDI, 1997[1991], p. 6, grifos do autor)

⁶⁷ Como Geraldi destaca na obra: “Para o desenvolvimento dos tópicos sobre a historicidade da linguagem do sujeito e suas ações lingüísticas e dos contextos sociais das interações neste capítulo e dos demais tópicos deste trabalho, utilizo conceitos provenientes de diferentes quadros teóricos. Minha preocupação não é situar tais conceitos no interior das perspectivas em que foram construídos retomando cada um deles para explicitá-los e, pela explicitação, estabelecer as diferenças e aproximações possíveis. Ao contrário, tomo-os como inspirações para a reflexão que estou tentando realizar, articulando as fontes que a inspiram. Minha tentativa de articular um único texto com tão diferentes inspirações (que, como tais, podem estar traindo os autores dos conceitos) resulta do lugar a partir do qual li os textos, dentre os quais é preciso destacar: Franchi (1977), Wittgenstein (1975), Bakhtin (1977), Túlio de Mauro (1966), Récanati (1969), Benveniste (1966), Osakabe (1979), Possenti (1988), Coudry (1988), Searle (1969), Granger (1968), Ducrot (1984), Lahud (1975), Foucault (1971), Orlandi (1988), Rossi Landi (1964), Habermas (1965). A reunião de todas estas fontes não é, porém, aleatória. Em todas há uma preocupação com a problemática geral da enunciação, da subjetividade, da historicidade, do trabalho lingüístico e do trabalho científico. As citações, diretas ou não, destes e de outros autores que, para outros efeitos e para outros estudos, poderiam ser distanciados por suas diferentes preocupações e por suas “filiações” a diferentes programas e perspectivas de pesquisa, representam sobretudo pontos relevantes para a reflexão por mim desenvolvida” (GERALDI, 1997[1991], p. 225).

O excerto permite observar a influência de diferentes correntes dos estudos linguísticos, tais como a Sociolinguística – de onde Geraldi toma o conceito de língua, reconhecendo como legítimas, portanto, as diversas variedades do português – e os pressupostos do Círculo de Bakhtin, para o qual a língua não se constitui em um sistema abstrato de formas do qual nos apropriamos sem interferir, mas está em constante processo de evolução pelo uso que dela fazem os falantes.

Conforme os estudos do Círculo, cujos ecos podem ser observados no trecho da obra de Geraldi (1997[1991]), a linguagem é composta de signos valorados socialmente, cujos sentidos se constroem no processo interlocutivo, conforme o cronotopo em que se dá a interação. Em consonância, Geraldi (1997[1991]) destaca que as consciências dos sujeitos “se constituem e operam, conforme Bakhtin, através do material sígnico que ‘adquirem’ nos espaços das interações que a própria formação social lhes permite” (GERALDI, 1997[1991], p. 56). É nas interações, que se dão por meio do uso linguagem, com a qual construímos sistemas de referência e modos de ver e compreender o mundo, que nos constituímos como sujeitos.

Ao concordar com essa postura sobre a linguagem, Geraldi (1997[1991]) também estabelece diálogo com a compreensão bakhtiniana de que a língua(gem) se materializa em enunciados concretos e ideológicos – que são elaborados a partir de um sistema linguístico em constante construção e reconstrução pelo uso que dele fazem dos falantes –, que se realizam como eventos únicos no contexto histórico e social e na situação de interação singulares em que acontece a enunciação. Nas palavras do autor, “se a linguagem não é morta, não podemos escapar do fato de que ela se refere ao mundo, que é por ela e nela que se pode detectar a construção histórica da cultura, dos sistemas de referências” (GERALDI, 1997[1991], p. 178-179). E é a partir desses sistemas de referência que significamos e compreendemos o mundo a nossa volta.

Assim, Geraldi (1997[1991]) destaca a historicidade do sistema linguístico, apresentada na obra *Portos de Passagem* como “eixo da repetibilidade” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 37) – uma vez que, ao construirmos nossos enunciados, nos valemos de expressões e recursos que existem no sistema linguístico como fruto do trabalho dos sujeitos ao longo da história. Além disso, toma a interlocução, “como eixo da eventividade, da novidade que integra o dizer” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 37) – já que é no processo de interação, que sempre se realiza em determinado contexto, que desenvolvemos “as operações com as quais se determina, nos discursos, a semanticidade dos recursos expressivos utilizados” (GERALDI, 1997[1991], p. 13).

Geraldi (1997[1991]) explicita que a semântica de uma língua é “relativamente indeterminada” (GERALDI, 1997[1991], p. 14), pois seu sentido só pode ser apreendido, de fato, se considerarmos também o contexto em que se dá a produção dos enunciados – no que, mais uma vez, estabelece diálogo de concordância com o Círculo de Bakhtin.

Nessa perspectiva, Geraldi (1997[1991]) trata das ações linguísticas dos sujeitos, enfocando as operações discursivas que fazem para permitir a intercompreensão nos processos interlocutivos de que tomam parte. De acordo com o autor, “nestas operações pode-se dizer que há ações que os sujeitos fazem *com* a linguagem e ações que fazem *sobre* a linguagem; no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referências pode-se dizer que há uma ação *da* linguagem” (GERALDI, 1997[1991], p. 16, grifos do autor). Trata-se das ações linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas discutidas por Franchi (2006[1988]).

De acordo com Geraldi (1997[1991]), as primeiras são as ações que realizamos ao usar a língua(gem) para interagir, ações *com* a língua(gem), as quais se configuram em enunciados que produzimos no processo interlocutivo – a língua realizada em contexto e situação interativa específicos. As segundas, as atividades epilinguísticas, são aquelas que fazemos *sobre* a linguagem e resultam de uma reflexão a respeito dos recursos expressivos que usamos nos processos de interação ao produzirmos nossos enunciados. As terceiras, as metalinguísticas, tomam a língua(gem) empregada no enunciado como objeto de estudo a fim de construir sistematizações, conceitos e classificações sobre a própria língua; são atividades *da* linguagem.

As três ações se entrecruzam nos processos expressivos, de modo que, para Geraldi (1997[1991]), a aprendizagem da língua já é um ato de reflexão sobre a língua(gem), já que toda ação linguística realizada no processo interativo demanda a compreensão da fala do outro e a posterior réplica de minha parte, caracterizando um diálogo.

Nesse ponto, Geraldi (1997[1991]) estabelece novamente relação de concordância com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, pois destaca a natureza dialógica da linguagem. Para o autor, a compreensão é um diálogo, pois – e para tal reflexão recorre explicitamente à obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* – “quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas” (BAKHTIN, 1977⁶⁸ apud GERALDI, 1997[1991], p. 17).

⁶⁸ Trata-se de edição do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, publicado à época e cuja autoria, na edição, era atribuída à Mikhail Bakhtin.

Geraldi refere-se ao “processo de compreensão ativa e responsiva” (GERALDI, 1997[1991], p. 19), que corresponde à responsividade ativa do Círculo de Bakhtin, a qual faz com que todo enunciado seja um elo na cadeia da comunicação discursiva, estabelecendo *relações dialógicas* – embora Geraldi (1997[1991]) não use tal termo – com enunciados e discursos passados (e futuros), construindo algo novo a partir do dado.

É em função dessa compreensão sobre a língua(gem) que Geraldi (1997[1991]) aponta para um ensino de LP centrado em práticas linguísticas. Para o autor, “[...] não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)” ou “pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática)” (GERALDI, 1997[1991], p. 17). A aprendizagem se dá no processo de uso *da* e reflexão *sobre* a linguagem, na compreensão ativa e responsiva que acontece nos processos interlocutivos e que considera tanto as condições extraverbais quanto os recursos expressivos, num “[...] trabalho de reflexão que associa os elementos da situação, os recursos utilizados pelo locutor e os recursos utilizados pelo interlocutor para estabelecer a correlação entre os dois primeiros” (GERALDI, 1997[1991], p. 19).

Ao tratar do contexto social das interações verbais, o autor cita explicitamente a ordem metodológica para o estudo da língua(gem) apresentado por Volóchinov (2018[1929]) em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*⁶⁹. Seu objetivo é enfatizar a necessidade de, partindo do material linguístico, considerarmos também o contexto de produção dos textos no movimento de estudo da língua(gem), “sob pena [se não o fizermos] de produzirmos uma análise do discurso sem discurso, uma análise linguística sem língua, e assim por diante” (GERALDI, 1997[1991], p. 60).

Em *Portos de Passagem*, desse modo, Geraldi (1997[1991]) destaca a importância de considerar o extraverbal e o verbal nas aulas de LP, com vistas a um ensino que contribua para melhorar a competência linguístico-discursiva dos alunos. A concepção de linguagem em que assenta sua proposta de PAL traz, agora, nuances dialógicas⁷⁰ – num diálogo maior de

⁶⁹ No texto, contudo, a versão utilizada pelo autor é de uma publicação de 1977, a qual atribuía à Bakhtin a autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. A referência apresentada em *Portos de Passagem* é a seguinte: Bakhtin, M. (1977), *Marxismo e Filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, São Paulo: Hucitec, 2ª ed., 1981 (original de 1929).

⁷⁰ Ao afirmar que Geraldi (1997[1991]) pautava-se numa compreensão interacionista de linguagem com contornos dialógicos, enfatizamos que o autor concorda com a importância do extraverbal na constituição dos enunciados, e esboça uma preocupação para com os discursos nesse contexto, o que ainda não aparecia em *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Destacamos isso porque, embora afirmemos que a proposta do autor em ambas as obras esteja subsidiada por uma concepção interacionista de linguagem, isso não quer dizer, necessariamente, que se trate da CDL tal qual postulada pelo Círculo de Bakhtin. A concepção dialógica de linguagem é sim interacionista, uma vez que considera a interação como base existencial da língua(gem). Contudo, nem todos que adotam uma concepção interacionista de linguagem compreendem-na na perspectiva do dialogismo bakhtiniano,

concordância com os pressupostos do Círculo de Bakhtin –, que não estavam presentes em *O texto na sala de aula*. É nessa compreensão que Geraldi (1997[1991]) assenta sua proposta de ensino, discutida no terceiro capítulo da obra, “No espaço do trabalho discursivo, alternativas”. Ali o autor aborda as práticas de produção textual, leitura e, por fim, análise linguística, sobre as quais discorreremos a seguir.

4.1.2.2 A compreensão de PAL

As reflexões que conduzem à PAL em *Portos de Passagem* mostram-se mais bem desenvolvidas do que o eram em *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Da mesma forma, a proposta de PAL para o ensino evolui entre as duas obras, sendo ampliada na segunda. Assim, se em 1984 a análise linguística se articulava à produção textual, em 1991 essa prática também é pensada em relação à leitura de textos. Como esclarece o autor, “criadas as condições para atividades interativas efetivas em sala de aula, **quer pela produção de textos, quer pela leitura de textos, é no interior destas e a partir destas** que a análise linguística se dá” (GERALDI, 1997[1991], p. 189, grifos nossos). Tratar da PAL requer, então, que abordemos primeiro as práticas de produção e leitura textual tais como são defendidas por Geraldi (1997[1991]).

Para o autor, o ponto de partida e de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem de LP deve ser a produção de textos, sejam eles escritos ou orais (o que acrescenta em relação à proposta anterior cujo foco estava na produção textual escrita). Afinal, os textos – a língua(gem) em uso num dado contexto – materializam enunciados, e é por meio desses enunciados que interagimos com os demais e agimos sobre o mundo, nos constituindo como sujeitos,

Sobretudo, é porque no texto é que a língua – objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação

segundo o qual a língua(gem) se efetiva em enunciados concretos e únicos, que expressam um posicionamento axiológico sobre seu objeto de discurso, e estabelecem relações dialógicas com outros enunciados e discursos sociais. Assim, embora Geraldi (1984, 1997[1991]) estabeleça aproximações com os pressupostos do Círculo sobre a língua(gem), pautando-se, por vezes, diretamente em seus escritos, é só na segunda obra (*Portos de Passagem*) que observamos uma perspectiva mais voltada aos discursos e ao dialogismo e, por isso, caracterizamos a concepção de linguagem em *Portos de Passagem* como interacionista com contornos dialógicos. Para mais informações a respeito do interacionismo na linguística, recomendamos a leitura de: MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.311-351.

intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 1997[1991], p. 135)

Geraldi aponta para os dois polos do texto de Bakhtin (2011[1979]): o polo do sistema linguístico – em que temos a repetição de estruturas da língua – e o polo de sua realização num dado contexto – no qual se torna um enunciado e, portanto, concreto, único e ideológico. O texto, desse modo, é um espaço privilegiado para o estudo da língua(gem), uma vez que abarca tanto a língua enquanto sistema, quanto a língua preenchida de conteúdo vivencial, os discursos.

A produção de textos nessa perspectiva se diferencia das atividades de redação, em que os textos se caracterizam apenas como exercícios de escrita, sendo produzidos exclusivamente para a escola e lidos apenas pelo professor, com o único objetivo de mostrar que o aluno tem domínio de um conteúdo e receber nota por isso. Para superar essa escrita de redações, deve-se considerar que,

Por mais ingênuo que possa parecer, para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que:

- a) se tenha o que dizer;
 - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
 - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
 - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
 - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1997[1991], p. 137)

Para Geraldi (1997[1991]), o texto é uma atividade discursiva na qual alguém diz algo a alguém, com alguma finalidade, em dado contexto e seleciona as estratégias para fazê-lo. É o texto compreendido na sua condição de enunciado: orientado para um interlocutor (que ocupa determinada posição social no processo de interlocução), produzido com um propósito discursivo, no qual o locutor (um sujeito sócio-historicamente situado), considerando o contexto em que está inserido e a situação de interação em que se engaja, seleciona estratégias para efetivar seu projeto de dizer. O aluno é considerado, desse modo, como sujeito-autor de seus textos.

Geraldi (1997[1991]) trata a produção de textos a partir das tipologias⁷¹ – descritiva, narrativa, dissertativa –, mas alerta para o fato de que “apesar de todo o esforço didático em

⁷¹ Conforme Marcuschi (2008), os tipos textuais designam construções teóricas definidas pela natureza linguística de sua composição, tais como aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo. “O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados, são modos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 154/155). Assim, dissertar, narrar, expor, descrever, por exemplo, são tipos

distinguir descrição de narração, os textos reais parecem não se conformar: em narrações há descrições e em descrições apela-se para a narração de fatos que caracterizam (e portanto descrevem)” (GERALDI, 1997[1991], p. 150). Assim, o que pretende é que a produção de textos na escola se assemelhe aos usos efetivos que fazemos da língua(gem) em nosso dia a dia, de modo a superar o ensino centrado em atividade artificiais (predominante à época) que não contribuem para a aprendizagem da LP.

O autor considera, portanto, que a produção textual é um trabalho discursivo, no qual os alunos (sujeitos que têm algo a dizer e precisam ser ouvidos) imprimem valorizações à língua(gem), conforme os objetivos que têm no processo interlocutivo, num movimento similar ao que fazemos na vida fora da escola. Tratar a produção de textos dessa forma implica “[...] tomar a palavra do aluno como indicador dos caminhos que necessariamente deverão ser trilhados no aprofundamento quer da compreensão dos próprios fatos sobre os quais se fala quer dos modos (estratégias) pelos quais se fala” (GERALDI, 1997[1991], p. 165).

Nessa perspectiva, a leitura é tomada como contraparte da produção textual. Ela é compreendida por Geraldi (1997[1991]) como uma atividade dialógica em que autor e leitor interagem por meio da materialidade linguística, dialogando entre si e construindo sentidos. Em outras palavras,

O texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá. Sua materialidade se constrói nos encontros concretos de cada leitura e estas, por seu turno, são materialmente marcadas pela concretude de um produto com ‘espaços em branco’ que se expõe como acabado, produzido, já que resultado do trabalho do autor escolhendo estratégias que se imprimem no dito. O leitor trabalha para reconstruir esse dito baseado também no que disse e em suas próprias contrapalavras. (GERALDI, 1997[1991], p. 167)

Na prática de leitura, desse modo, Geraldi (1997[1991]) enfatiza a compreensão responsiva ativa do leitor, por meio da qual ele vai unindo suas palavras às do autor e oferecendo uma resposta ao enunciado lido, produzindo o novo a partir do dado. Os sentidos são construídos no processo de interação, a partir do que o autor traz no texto e do conhecimento prévio e compreensão do leitor sobre o tema, de modo que, para Geraldi

textuais e diferem do conceito de gêneros discursivos. Um texto filiado a um gênero discursivo pode apresentar diferentes tipologias, que explicitam trechos linguísticos de narrativa, argumentação, descrição etc. Gêneros, por sua vez, são “entidades da vida” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 27), uma vez que todos os textos que produzimos para interagir, como esclarece o Círculo de Bakhtin, são conformados em um ou outro gênero. No caso de *Portos de Passagem*, entendemos que o destaque para as tipologias se deve ao cronotopo da época em que a obra foi produzida, uma vez que, à época, não se falava ainda em gêneros, sendo pela tipologia que se costumava referir aos diferentes tipos de textos a serem produzidos e lidos nas escolas.

(1997[1991]), a leitura contribui tanto para que se tenha o que dizer, quanto para que se reflita sobre as estratégias para dizer.

O autor retoma *O texto na sala de aula: leitura & produção* ao tratar das diferentes possibilidades de interação que um leitor pode estabelecer com o texto: a) a *leitura-busca-de-informações*, em que se procuram respostas a perguntas previamente formuladas; b) a *leitura-estudo-do-texto*, em que se vai ao texto para escutá-lo, observando tudo que ele possa fornecer e que o leitor possa detectar; c) a *leitura pretexto*, que serve como base para a produção de outras obras, pretexto que Geraldi (1997[1991]) considera legítimo ao ensino de LP; d) a *leitura-fruição*, que se refere a uma leitura sem perguntas prévias ou análises, uma leitura por prazer. Trata-se de possibilidades para introduzir o texto nas aulas de LP – uma vez que toda leitura parte de uma motivação prévia do leitor –, centradas na produção textual, ponto de partida e chegada do ensino. Isso porque

O que se diz ou as formas do dizer podem levar a leituras de textos que, ampliando nossos horizontes de análise (pela incorporação crítica de categorias de compreensão do mundo que não conhecíamos), ampliam o que temos a dizer; a forma como outros disseram o que disseram [...] amplia nossas possibilidades de dizer. (GERALDI, 1997[1991], p. 175)

A leitura, dessa forma, está imbricada diretamente com a produção textual e, na mesma medida, com a PAL, uma vez que contribui para que os alunos aprendam formas de agenciar os recursos da língua(gem) para construir seus projetos de dizer.

Dentro desse contexto, a PAL é apresentada como a prática de reflexão consciente sobre a língua(gem) e da língua(gem) que se articula à leitura e à produção de textos. Assim, a partir das atividades linguísticas realizadas pelos estudantes, seriam desenvolvidas, com a mediação do professor, atividades epilinguísticas e, depois, metalinguísticas. Conforme o autor,

Com a expressão “análise linguística” pretendo referir precisamente esse conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. Como já vimos, a estas atividades têm sido reservadas as expressões “atividades epilinguísticas” ou “atividades metalinguísticas”. (GERALDI, 1997[1991], p. 189-190)

As atividades epilinguísticas seriam aquelas em que se busca refletir sobre a língua(gem) em função das situações de interação em que se está engajado. “Assim, toda a

reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilinguísticas e, portanto, ‘análises linguísticas’ [...]” (GERALDI, 1997[1991], p. 190). Há, aqui, ecos do pensamento de Franchi (2006[1988]) – que, por sua vez, dialoga em concordância com o pensamento de Bakhtin (2013[1997]) –, para quem o ensino de uma língua deve explorar diferentes formas de o aluno usar tal língua para dizer o que pretende, num exercício de criatividade sobre seus recursos e estruturas possíveis. Tanto Geraldi quanto Franchi apontam para a possibilidade de que as atividades epilinguísticas sejam mediadas pelo professor e concordam que elas devem preexistir às atividades metalinguísticas.

Essas últimas propiciam “[...] uma reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam a uma construção de *noções* com as quais se torna possível categorizar tais recursos” (GERALDI, 1997[1991], p. 190-191, grifo do autor). Por meio dessas atividades, o autor salienta que se produz uma metalinguagem com a qual podemos falar da língua: seu funcionamento, suas configurações textuais e suas “estruturas morfossintáticas e entonacionais” (GERALDI, 1997[1991], p. 191).

Ao dar relevo à entonação, Geraldi (1997[1991]) dialoga, mais uma vez, com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, para o qual todo enunciado apresenta uma ênfase valorativa, uma “avaliação social contida na palavra [que] é transmitida com a ajuda da *entonação expressiva*” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 233, grifos do autor). Essa orientação avaliativa se expressa não só pelos recursos linguísticos, mas também pela entonação dada pelo locutor ao seu enunciado, compondo seu projeto de dizer.

Ao considerar que as atividades metalinguísticas devem abarcar tais recursos, Geraldi (1997[1991]) retoma que sua proposta de ensino, e de PAL, deve considerar a análise da língua partindo do extraverbal, do contexto de produção dos enunciados e da situação de interação, dos discursos, para depois focar no verbal; num movimento que visa a primeiro refletir sobre as estratégias do dizer e só depois a usar a própria língua para discutir seu funcionamento e suas estruturas, construindo noções e categorizações.

Geraldi (1997[1991]) compreende que as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, que partem de atividades linguísticas, devem propiciar, aos alunos, reflexões sobre as operações discursivas que ele realiza ao ler ou produzir textos. Diante disso, destaca quatorze dessas operações discursivas que podem ser trabalhadas pelo professor de LP em suas aulas, tendo em vista que são corriqueiramente utilizadas nos processos de formulação textual. São elas: operações de argumentação⁷², de inscrição de um objeto em determinada classe ou a

⁷² Destacamos aqui o diálogo de Geraldi (1997[1991]) com Ducrot, considerado o pai da Semântica Argumentativa, o qual propõe um estudo da hierarquização dos argumentos no texto, debruçando-se, para tal,

divisão de determinada classe em subcategorias, de inscrição de um objeto numa forma deverbal, de determinação, de condensação, de simbolização, de explicitação, de explicitação de forças ilocucionárias, de inclusão de falas de terceiros, de salvaguarda, de vocalização ou lexicalização de atitudes, operações metadiscursivas, de exemplificação e de ambigüização.

O autor não aborda os gêneros discursivos (ou textuais⁷³), – o que é compreensível em razão do cronotopo de elaboração da obra, início dos anos de 1990 –, mas parece referenciá-los em sua proposta quando afirma que “incluem-se nas atividades de análise linguística as reflexões sobre as estratégias do dizer, **o conjunto historicamente constituído de configurações textuais**” (GERALDI, 1997[1991], p. 192, grifos nossos), que depreendemos apontar na direção dos tipos relativamente estáveis de enunciados conceituados por Bakhtin (2011[1979]).

A PAL em *Portos de Passagem* delinea um trabalho que, em consonância com a proposta apresentada em *O texto na sala de aula: leitura & produção*, não desconsidera a gramática, mas que também não está a serviço dela, extrapolando-a, uma vez que a língua(gem) em uso está em constante (re)construção pelo trabalho dos falantes. E, se na proposta esboçada em 1984 o autor destacava o foco no ensino da língua padrão, em 1991 Geraldi amplia o objetivo das aulas de LP para a ideia de adequar os usos da língua(gem) ao contexto em que ocorrem as práticas linguísticas. Nesse sentido, ele afirma não estar “[...] banindo das salas de aula as *gramáticas* (tradicionais ou não), mas considerando-as fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas” (GERALDI, 1997[1991], p. 191-192). Isso porque, para o autor, as gramáticas são insuficientes para dar conta das possibilidades da língua em uso, de modo que, se ficarmos

sobre os operadores argumentativos, palavras que orientam essa argumentação. Novamente, destaca-se que a proposta de PAL de Geraldi (1997[1991]), embora calcada na concepção de língua(gem) como forma de interação, compõe-se de uma base teórica heterogênea, ecoando vozes de diferentes correntes dos estudos linguísticos.

⁷³ Isso se deve ao cronotopo de produção do texto, o qual é escrito no final dos anos de 1980, sendo publicado como tese em 1990 e como livro em 1991. Conforme Rojo (2005), é só a partir dos anos de 1990, principalmente após a publicação dos PCN (BRASIL, 1998a), que as teorias de gêneros passam a ser discutidas amplamente no Brasil e pensadas em sua relação com o ensino de LP. Nesse contexto, conforme explica a autora, gêneros discursivos e textuais, embora as duas perspectivas partam das teorias bakhtinianas, apresentam vias metodológicas diversas. Os que seguem as teorias de gêneros do discurso/discursivos são “mais centrados na descrição das situações de enunciação em seus aspectos sócio-históricos” (ROJO, 2005, p. 185). Pautados essencialmente em Bakhtin, seguem o método sociológico apontado na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* e, por isso, tomam o cronotopo como fio condutor para o estudo dos gêneros, partindo do extraverbal para só depois focar no estudo do material verbal. Por outro lado, os que se dedicam ao estudo dos gêneros de texto/textuais, procuram, antes, realizar “a descrição da composição e da materialidade lingüística dos textos no gênero” (ROJO, 2005, p. 185). Nessa segunda vertente, há menos espaço para a busca das marcas discursivas implícitas no texto e que estão presentes no contexto, isto é, no extralingüístico do enunciado. A preocupação maior é com a estrutura composicional do gênero, com o estudo da tipologia predominante nos textos, com a descrição exaustiva do material lingüístico, em detrimento de uma análise mais demorada das condições de produção.

restritos a elas nas aulas de LP, teremos apenas a reprodução e não a construção de conhecimentos.

A análise lingüística a se praticar em sala de aula não é simples correção gramatical de textos face a um modelo de variedade e de suas convenções: mais do que isso, ela permite aos sujeitos retomar suas intuições sobre a linguagem, aumentá-las, torná-las conscientes e mesmo produzir, a partir delas, conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam. (GERALDI, 1997[1991], p. 217)

Trata-se de uma prática que busca possibilitar aos estudantes condições para que, seja na leitura seja na produção de textos, consigam compreender e agenciar conscientemente os recursos expressivos na consecução de seus objetivos nas interações em que se engajam.

Como forma de sintetizar essa proposta de PAL, apresentamos o quadro 6.

Quadro 6 – A Prática de Análise Lingüística na obra *Portos de Passagem*

Proposta de PAL – Geraldi (1991)	
Concepção de linguagem no bojo da qual é desenvolvida	Concepção interacionista de linguagem, com nuances discursivas (trazendo maior aproximação à CDL do que na proposta de 1984).
Características da PAL	Articulada às práticas de produção textual e leitura; Visa a propiciar reflexões sobre os recursos expressivos agenciados nos usos da língua(gem), de modo que os alunos tenham condições de melhor construir seus projetos de dizer; Ancora-se nos pressupostos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem e evidencia, em algumas reflexões, o reconhecimento de que o contexto extraverbal pode trazer nuances discursivas à análise lingüística.
Sugestão metodológica para o trabalho com a PAL nas aulas de LP	A produção textual é o ponto de partida e de chegada do ensino de LP. Nessa perspectiva, o professor deve, a partir de atividades lingüísticas – de produção e leitura de textos –, mediar, junto aos alunos, atividades epilingüísticas (de reflexão sobre recursos expressivos utilizados conforme o contexto da enunciação) e, posteriormente, metalingüísticas (com as quais se constroem noções que permitem falar da própria língua(gem): seu funcionamento, suas configurações textuais e suas estruturas morfosintáticas e entonacionais). O docente deve elencar tópicos a serem trabalhados com os alunos a partir das dificuldades observadas em seus próprios textos ou a partir da leitura de textos de outros.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

A PAL tal como apresentada em *Portos de Passagem* (1991) amplia e aprofunda as discussões iniciadas em *O texto na sala de aula* (1984). Geraldi (1997[1991]) dá um tom mais teórico à proposta – o que entendemos ser consequência das diferentes situações de interação que motivaram a elaboração de cada uma das obras. Em 1984, o livro foi produzido como material didático para um curso de formação continuada ministrado a professores do ensino

básico no Paraná. Em 1991, temos uma obra que é fruto da pesquisa de doutorado do autor, decorrendo disso que o texto apresenta esse tom mais teórico. Nas palavras de Geraldi, *O texto na sala de aula: leitura & produção* “é um livro destinado a professores, e não à academia; ele não é um livro escrito como uma tese, que depois é publicada [como ocorreu em *Portos de Passagem*]. Ele é um livro escrito aos professores, e na seleção dos artigos eu cuidei muito disso” (GERALDI, 2002 apud PAULA, 2014, p. 198). A segunda obra também tem entre os professores da Educação Básica seus principais interlocutores, mas dado não ter sido produzida como material didático, o texto aprofunda reflexões acadêmicas e científicas.

O ensino de LP deve partir e ter como fim o uso da língua(gem) materializada em textos, compreendidos na sua condição de enunciados. Nesse ensino não cabem atividades descontextualizadas de classificação gramatical, mas, a partir de atividades linguísticas, é preciso desenvolver atividades epilinguísticas e, depois delas, atividades metalinguísticas que possibilitem ampliar o conhecimento dos alunos sobre a língua(gem) que eles e os outros utilizam para interagir e agir no mundo. Como ressaltam Polato e Menegassi (2021),

[...] os objetivos da proposta de Análise Linguística começam a ganhar contornos dialógicos em *Portos de Passagem* e requerem a formação de um sujeito ativo, deliberado, consciente nas práticas de linguagem, que reflete e opera sobre a língua em uso para demarcar atitudes responsivas próprias tanto na leitura quanto na produção textual, em formação mediada e orientada pelo professor. (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 45)

Ao abordar essa prática, o que se busca, no ensino de LP, é estimular reflexões sobre a língua(gem) em uso, de modo que os alunos compreendam que as escolhas dos recursos expressivos presentes nos textos-enunciados lidos/escutados/produzidos são o resultado de um projeto de dizer de um locutor situado sócio-historicamente, apontando para os discursos veiculados por meio da materialidade linguística.

Para Rodrigues e Cerutti-Rizzati (2011), essa prática leva o aluno a perceber a forma com que a linguagem é agenciada nos textos-enunciados e, desse modo, favorece seu desempenho nos usos da língua(gem) nas diferentes interações que estabelece. Em consonância, Remenche e Rohling (2015) defendem que a PAL “potencializa a ampliação do repertório linguístico, o processo de leitura e produção de textos orais e escritos e, conseqüentemente, o processo de interação social” (REMENCHE; ROHLING, 2015, p. 832).

Essa proposta de PAL repercutiu e ainda repercute em nosso país, influenciando o ensino – uma vez que a análise linguística figura entre as práticas de linguagem, presentes na

BNCC (BRASIL, 2018), a serem trabalhadas em sala de aula. No entanto, como todo discurso, a proposta de PAL de Geraldi (1984, 1997[1991]) recebeu diferentes respostas ativas de seus interlocutores ao longo do tempo, sendo ora renunciada, ora reinterpretada, resultando em diferentes compreensões a seu respeito. Assim, em diálogo nem sempre de concordância com essa perspectiva outros discursos surgem e se propagam nas esferas acadêmica e escolar. É sobre essas renúncias e reinterpretações da PAL que discorreremos a seguir.

4.2 DIFERENTES COMPREENSÕES SOBRE A PAL

A proposta de PAL de Geraldi (1984, 1997[1991]) recebeu, desde sua elaboração, algumas renúncias e reinterpretações, que reverberaram e reverberam em diferentes esferas sociais, propiciando compreensões diversas sobre a análise linguística e a forma de efetivá-la nas aulas de LP. Assim, nem sempre a compreensão que se tem da PAL é a mesma da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]). Conforme Rodrigues (2021), outros discursos sobre essa prática surgem no decorrer dos anos, aproximando-se ou afastando-se da sua proposição inicial. Trata-se da resposta ativa de pesquisadores, autores de livros didáticos e professores que discutiram o ensino de gramática e/ou a PAL, especialmente nas esferas acadêmica e escolar.

Nesse sentido, pautamo-nos em Rodrigues (2021), que destaca diferentes compreensões da PAL desde o estabelecimento da proposta por Geraldi (1984, 1997[1991]), e em Polato (2017), que discute o desenvolvimento heterogêneo do objeto Análise Linguística no Brasil, para apresentarmos, de forma breve, quatro diferentes compreensões sobre a PAL⁷⁴. São elas: 1) Nova expressão para os mesmos conteúdos; 2) Gramática contextualizada; 3) Análise linguística/semiótica; 4) PAL de base dialógica.

4.2.1 Nova expressão para os mesmos conteúdos

Uma das reinterpretações da PAL, de acordo com Rodrigues (2021), é a de que se tratou apenas de um novo nome para as mesmas práticas que a escola adotava anteriormente

⁷⁴ Não pretendemos esgotar a questão, uma vez que a proposta de PAL de Geraldi segue em estudo por diferentes professores e pesquisadores, recebendo possíveis novas reinterpretações. Da mesma forma, nosso olhar aos enunciados já elaborados sobre a PAL não é suficientemente detalhado para que possamos afirmar que cobrimos todos os discursos sobre a análise linguística que surgiram a partir da proposta geraldiana. O que fizemos, dessa forma, é um apanhado, a partir de estudos de outros autores e de nossas leituras e observações sobre o ensino, das principais renúncias e reinterpretações da PAL nas esferas acadêmica e escolar.

para o ensino de LP, quais sejam: o reconhecimento, a nomeação, a definição e a classificação de categorias gramaticais num processo de análise descontextualizada de termos e estruturas da língua. Essa compreensão da PAL reverberou na esfera escolar:

Esta foi uma das primeiras entradas do conceito de PAL nos materiais didáticos, prática essa na maioria das vezes desconectada das atividades linguísticas, ou seja, do ensino e aprendizagem das práticas de leitura e produção textual; *um novo nome para o mesmo objeto de ensino e a mesma prática de ensino.* (RODRIGUES, 2021, p. 89)

Conforme a autora, essa visão sobre a PAL resultou, ao longo dos anos, em livros didáticos que, embora informassem tratar o trabalho com a língua na perspectiva da análise linguística – no que reenunciavam Geraldi (1984, 1997[1991]) –, traziam um ensino isolado de estruturas gramaticais, reforçando uma visão fragmentada e tradicional sobre a língua(gem) que não privilegia os aspectos sociais do uso da língua.

Não conseguimos acesso a livros didáticos que pudessem ilustrar como a PAL foi reenunciada enquanto uma nova expressão para os mesmos conteúdos: que usassem o termo “análise linguística” em sua proposta de ensino, mas recorressem a um trabalho com a gramática normativa em suas páginas. No entanto, como professora de LP, observamos que essa reinterpretação da PAL se fez presente em nossa formação escolar e acadêmica⁷⁵. Quando aluna da Educação Básica, nos anos de 1999 e 2000⁷⁶, lembramos que as aulas da disciplina de LP foram divididas em: produção de textos e análise linguística⁷⁷ – com essas nomenclaturas constando no horário de aulas que recebíamos. Havia dias e horários distintos para o estudo de cada um desses conteúdos, embora se tratasse de uma única disciplina: “Português” – os conteúdos literários eram trabalhados em uma disciplina específica: “Literatura”.

É interessante, entretanto, que, embora o nome “análise linguística” estivesse em nossos cadernos e nos títulos que a professora atribuía às atividades desenvolvidas – o que hoje compreendemos ser uma tentativa de adequação ao discurso dos PCN, recém-publicados

⁷⁵ Conforme pesquisa que desenvolvemos como Trabalho de Conclusão de Curso, observamos que a formação inicial da licenciatura em Letras que cursamos não privilegiava a PAL na perspectiva esboçada por Geraldi (1984, 1997[1991]). Para mais detalhes, sugerimos a leitura de Souza (2015) e Souza e Costa-Hübes (2020).

⁷⁶ Nessa época, residíamos no entorno de Brasília-DF e estudávamos em colégio da rede particular de ensino. Mudamo-nos dessa localidade ao final do ano de 2000, vindo a estabelecer residência em Cascavel-PR a partir de 2001. Nesta cidade, passamos a estudar na rede pública de ensino, na qual não seguíamos um livro didático específico, ficando a cargo dos professores a seleção e abordagem dos conteúdos (sobre os quais não mantemos registros físicos, apenas temos a lembrança de serem aulas de estudo de tópicos gramaticais no nível da frase, o texto muitas vezes utilizado como pretexto para tal, sem que as chamassem de “análise linguística”).

⁷⁷ Até 1998, usava-se, na escola que frequentávamos, a expressão “gramática”. Nos anos seguintes, passou-se a utilizar “análise linguística” e um novo livro didático foi solicitado para as aulas de LP.

naquela época – o que fazíamos, efetivamente, em sala de aula, era o estudo sistemático de uma gramática normativa. O livro didático adotado para as aulas – do qual nos servimos por diferentes anos – chamava-se *Gramática da Língua Portuguesa*, de Pasquale e Ulisses (1998), que se dividia em Fonologia, Morfologia e Sintaxe. Na apresentação da obra, esclarece-se:

A Gramática é instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua. A Gramática, e **não as gramatiquices**. A Gramática que mostra o lado lógico, inteligente, racional dos processos lingüísticos. A Gramática que **esmiúça a estrutura da frase, do texto**. A Gramática que diz o porquê. Para o estudo dos variados tópicos gramaticais, este livro toma como referência a chamada língua viva – textos de jornais e revistas, mensagens publicitárias, letras de músicas e obras literárias contemporâneas, sem deixar de lado os clássicos. [...] O aluno pode sempre praticar o que aprendeu com **exercícios estruturais** [...]. (PASQUALE; ULISSES, 1998, p. 3, grifos nossos)

Como o excerto permite observar, não se trata de uma obra voltada ao trabalho com a língua(gem) numa perspectiva discursiva. Embora o livro afirme trazer a **língua viva** – que seria a língua em uso –, os textos, quando aparecem, são sempre utilizados como pretexto: deles se retiram frases para o desenvolvimento de exercícios estruturais descontextualizados. Assim, a obra é repleta de atividades que solicitam a identificação e a classificação de estruturas morfológicas e sintáticas, de atividades que propõem seguir o modelo, de exercícios de análise de tópicos gramaticais em frases isoladas, destacadas de um texto, sem que se questione sobre os sentidos produzidos, sua relação com o contexto de produção etc., caracterizando um ensino de reconhecimento e não de produção de conhecimentos, centrado na gramática normativa.

Entendemos que não era objetivo da obra propor um ensino na perspectiva da PAL. Contudo, esse foi o livro didático utilizado pela escola onde estudamos para as aulas que eram nomeadas como “análise linguística” – o que mostra a compreensão da escola a respeito da PAL. Disso decorreu que, por muitos anos, não fizemos distinção entre os termos análise linguística e análise morfológica e sintática, os quais tomávamos como sinônimos. Foi apenas na graduação em Letras, muitos anos mais tarde, que compreendemos que **análise linguística** buscava referir, naquele contexto, uma prática reflexiva de estudo da língua(gem), pautada na concepção interacionista – muito provavelmente como forma de a escola se mostrar atenta às mudanças no ensino e, portanto, em conformidade com os recém-publicados PCN –, algo totalmente diferente do que se fazia na prática escolar que vivenciamos.

A compreensão da PAL como uma nova expressão para os mesmos conteúdos, desse modo, é uma das reinterpretações que a proposta geraldiana recebeu ao longo dos anos.

4.2.2 Gramática contextualizada

Outra reinterpretação da PAL que surge nos anos seguintes à elaboração da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]) é a de que ela seria o mesmo que o estudo de uma gramática contextualizada, estudada no texto. Essa compreensão materializa vozes que questionaram ao ensino descontextualizado de gramática das décadas anteriores – um ensino utilitarista, que era focado em atividades de classificação gramatical e análises isoladas de orações e períodos –, apontando para o reconhecimento da importância do texto nas aulas de LP.

Polato (2017), ao discutir o desenvolvimento da PAL desde o início da elaboração da proposta de Geraldi nos anos de 1980, destaca que, na década seguinte, apesar de o autor nos apresentar uma PAL bem mais desenvolvida e das críticas ao ensino utilitarista de LP persistirem, a proposição só ganha ampla repercussão quando passa a figurar em documento parametrizador do ensino válido para todo o país. “[...] Assistimos, na década de 90, a um silenciamento dessa perspectiva [de PAL]”, com uma consequente falta de “exploração e aprofundamento teórico, de implementação ou de expansão da proposta”, do que decorreu “um prejuízo à discussão em âmbito nacional” (POLATO, 2017, p. 119). Diante desse silenciamento, a proposta de PAL enquanto prática reflexiva para o ensino de LP vai ganhar destaque na cena brasileira novamente quando da publicação dos PCN (BRASIL, 1998a), que a tomaram como um dos eixos da disciplina de LP e apontaram para o trabalho com os gêneros em sala de aula⁷⁸.

Na década de 1990, o que se observou, conforme Polato (2017), foi a predominância de propostas para a reconfiguração do ensino gramatical calcadas em diferentes perspectivas teóricas – como o funcionalismo, a sociolinguística e o dialogismo bakhtiniano. Nas pesquisas e propostas de ensino elaboradas no período, “[...] percebemos a preferência por termos como ‘ensino de gramática’, ‘tradição gramatical’” (POLATO; MENEGASSI, 2021, p. 53) em detrimento da expressão análise linguística. Esse foco sobre o estudo de gramática, aliado às críticas ao ensino utilitarista de LP no período, contribuiu para a emergência da compreensão da PAL como uma gramática contextualizada.

Isso porque, se pouco se tratou da PAL de forma direta até a publicação dos PCN, também não se pode dizer que as proposições de Geraldi (1984, 1997[1991]) e de Franchi (2006[1988]) para o ensino foram esquecidas. As ideias destacadas por esses autores, que engrossam a crítica ao ensino utilitarista de LP, influenciaram estudos e propostas de ensino

⁷⁸ Essa discussão será mais aprofundada na seção 6.1 desta Tese, na qual destacamos o cronotopo das DCE (PARANÁ, 2009).

na década de 1990, tecendo fios dialógicos que possibilitam observar um movimento de reinterpretação da PAL como uma gramática contextualizada, a ser observada e ensinada na língua em uso, nos textos.

Nesse sentido, destacamos a obra *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*, de Luiz Carlos Travaglia (2021[1996]). A escolha por discutir tal obra deve-se ao fato de que ela reenuncia e reinterpreta a proposta de ensino de Geraldi (o autor é citado na obra), num discurso que tece aproximações com a PAL – ainda que sem citá-la explicitamente –, mas acaba por se distanciar da análise linguística geraldiana, contribuindo para a ideia de PAL como uma gramática contextualizada.

Na obra, o autor, que faz proposições próprias para as aulas de LP na Educação Básica, intenta “propor e exemplificar uma forma de ensino gramatical que nos parece produtiva e pertinente para o aluno, [...] que realmente permita a consecução dos objetivos a que se propõe de acordo com uma visão interativa da língua” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 11). Assim, informa se filiar a concepção da “linguagem como forma ou processo de interação” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 22).

Para Travaglia, o objetivo do ensino de LP é “desenvolver a capacidade comunicativa dos usuários da língua [...], isto é, a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 17). Essa prática implicaria, conforme o autor, em desenvolver: a competência gramatical, a capacidade do usuário de uma língua de “gerar sequências gramaticais, [...] consideradas próprias e típicas da língua em questão” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 17), a competência textual, “a capacidade de, em situações de interação comunicativa, produzir e compreender **textos** considerados bem formados [...]” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 17, grifo nosso) e a competência discursiva, “a capacidade do usuário da língua (produtor e/ou receptor de textos) de contextualizar sua interação pela linguagem verbal, adequando o seu produto textual ao contexto de situação” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 97). Como é possível depreender dos excertos, trata-se de uma proposta centrada no estudo da gramática no texto, levando em conta a situação interativa e o contexto em que ele foi produzido e, portanto, uma gramática contextualizada.

Para desenvolver sua proposta, Travaglia (2021[1996]) ancora-se em uma base teórica heterogênea. Ao falar em competência comunicativa, Travaglia (2021[1996]) permite entrever a influência da Teoria da Comunicação. Contudo, o autor procura destacar uma perspectiva de trabalho com a linguagem em seus usos sociais ao abordar a ideia de adequação do emprego da língua às diferentes situações interativas, em oposição ao ensino utilitarista.

Quando trata da competência gramatical, o autor se pauta na concepção de gramática internalizada, citando Chomsky, para quem é possível “com base nas regras da língua, gerar um número infinito de frases gramaticais” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 17). Chomsky tratou de competência em oposição a desempenho. Como destacam Bonini e Costa-Hübes (2019), os quais se pautam em Dolz e Ollangier (2004), trata-se de um termo – competência – explorado no âmbito da psicologia, o qual designa o que o sujeito é capaz de realizar idealmente em função de seu potencial biológico; ao passo que o desempenho seria um comportamento observável como reflexo imperfeito dessa competência.

Assim, ao referir a Chomsky e sua noção de gramática e competência, Travaglia (2021[1996]) aponta para um processo de ensino e aprendizagem que vise ao desenvolvimento cognitivo do sujeito por meio do ato de repetir modelos estruturais. É a ideia de que, se o aluno aprende a seguir um modelo, isso lhe possibilitará a produção de outras construções originárias deste, o que não se coaduna com a proposta geraldiana de PAL.

Quando trata da competência textual, o autor refere as capacidades textuais básicas de Charolles (1979)⁷⁹, apontando para a influência da Linguística Textual (LT) – o que permite inferir uma abordagem cognitiva, uma vez que, para a LT, o texto se origina de múltiplas operações cognitivas interligadas, sendo “uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósitos interacionais” (KOCH; ELIAS, 2016, p. 32). Há a preocupação com o contexto de produção textual, no entanto, essa abordagem não é discursiva como nos pressupostos bakhtinianos sobre a linguagem, nos quais a PAL se ancora. Conforme Polato (2017), “a proposta de Análise Linguística esboçada por Geraldini (1984, 1991) não despreza a dimensão cognitiva, mas a amplia com a dimensão que remete às relações sociais – a ética, do mesmo modo como propôs o Círculo de Bakhtin” (POLATO, 2017, p. 130).

Ainda, quando trata da competência discursiva, o autor indica a necessidade de o texto se adequar à situação de interação que motivou sua produção, o que aponta para o contexto extraverbal. É uma observação importante. No entanto, mais uma vez, Travaglia (2021[1996]) não destaca uma preocupação com os discursos nos moldes da concepção de linguagem do

⁷⁹ Conforme Travaglia (2021[1996]), para Charolles (1979) as capacidades textuais básicas seriam: **capacidade formativa**, que possibilita aos usuários da língua produzirem e compreenderem um número potencialmente ilimitado de textos, além de avaliar sua boa ou má formação; **capacidade transformativa**, que possibilita aos usuários da língua modificarem um texto (por meio de reformulação, paráfrase, resumo etc.) e avaliarem se as modificações feitas são adequadas; **capacidade qualificativa**, que lhes possibilita dizer qual o tipo de um texto (resenha, anedota, receita, reportagem etc.) sempre com base em determinada tipologia. Embora a terceira capacidade se refira ao que Bakhtin (2011[1979]) chama de gêneros do discurso, não se trata da mesma perspectiva a qual se refere Charolles (1979), uma vez que ele foca na característica das sequências linguísticas e não nos aspectos discursivos dos textos produzidos.

Círculo de Bakhtin, nem consegue, de fato, trazer nuances dialógicas à sua proposta como o fez Geraldi (1997[1991]).

Travaglia (2021[1996]) se ocupa de conceituar diferentes tipos de gramática, indicando a gramática de uso e a gramática reflexiva como as mais adequadas a um ensino pautado pela concepção interacionista de linguagem. A primeira, conforme o autor, seria uma gramática inconsciente, que se liga à gramática internalizada do falante. E no ensino “se estrutura em atividades que buscam desenvolver automatismos de uso das unidades, regras e princípios da língua [...], bem como os princípios de uso dos recursos das diferentes variedades da língua” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 111). A segunda seria proveniente da observação e reflexão sobre a língua em uso, com vistas a tornar consciente o domínio de uma língua que o aluno já tem de forma inconsciente. “Parte, pois, das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que é a gramática da língua” (TRAVAGLIA, 2021[1996]), p. 33), o que entendemos corroborar a ideia de gramática contextualizada.

Diante disso, o autor aborda as **atividades linguísticas** como “aquelas que o usuário da língua [...] faz ao buscar estabelecer uma interação comunicativa por meio da língua e lhe permite ir construindo seu texto de modo adequado à situação [...]” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 33); **atividades epilinguísticas** como “aquelas que suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo [...] para, no curso da interação comunicativa, tratar dos próprios recursos linguísticos que estão sendo utilizados” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 34); e **atividades metalinguísticas** como “aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua” (TRAVAGLIA, 2021[1996], p. 34), estabelecendo diálogo com os estudos de João Wanderley Geraldi, que é referenciado diretamente nesse (e em outros) ponto da obra.

É possível pensar, neste quesito, que a proposta de Travaglia se aproxima da PAL esboçada por Geraldi (1984, 1997[1991]). No entanto, Polato e Menegassi (2017) destacam que,

[...] enquanto a PAL toma os sentidos do enunciado e sua atuação discursiva como ponto de reflexão, a analisar a orientação do efeito de dado elemento ao todo do enunciado, nas propostas de ensino de gramática contextualizada [a autora inclui aqui a proposta de Travaglia] prevalece a compreensão ressignificada de fenômenos gramaticais eleitos à abordagem no texto. (POLATO; MENEGASSI, 2017, p. 64/65)

A proposta, desse modo, se afastaria da de Geraldi (1984, 2021[1996]), possibilitando inferir – uma vez que reenuncia, em diversos momentos, elementos da proposição geraldiana

– uma reinterpretação da PAL. Ainda, ao exemplificar as formas de trabalho com a língua na perspectiva defendida, Travaglia (2021[1996]) se distancia da PAL geraldiana, apresentando sugestões de atividades que partem de frases e não de textos, de modo que sua proposta “mostra-se desvinculada da realidade linguística de sujeitos envolvidos em situações interativas e, logo, das proposições teóricas de base interacionista e sociointeracionista” (POLATO, 2017, p. 124). Em consonância, Britto (1997b), ao analisar a proposta contida em *Gramática e Interação*, afirma que Travaglia “[...] mais do que contribuir para a mudança da concepção de língua e de ensino, reforça a prática fragmentária e descontextualizada do ensino de língua” (BRITTO, 1997b, p. 227).

Trata-se, desse modo, de uma proposta que não se coaduna à PAL. Como ressalta Polato (2017), “[...] do ponto de vista pragmático, as propostas parecem similares, o que não é verdadeiro do ponto de vista dos objetivos sociais do ensino de língua” (POLATO, 2017, p. 131). Assim, Travaglia (2021[1996]) acaba destacando a voz do tradicionalismo nas sugestões de atividades apresentadas, afastando-se mesmo da concepção interacionista de linguagem.

Compreendemos que Travaglia (2021[1996]), em sua proposta de ensino, não afirma tratar da PAL. Contudo, tendo em vista as aproximações que busca fazer, ao longo do texto, com o pensamento de Geraldi (1984, 1997[1991]), reenunciando-o em diferentes pontos da obra, é possível o entendimento de que seguir a proposta contida em *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática* é uma forma de efetivar a PAL nas aulas de LP, o que contribui para a compreensão da análise linguística como uma gramática contextualizada.

Mendonça (2006), ao discutir a PAL a partir da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]) aponta para essa compreensão da análise linguística como uma **gramática contextualizada**. De acordo com a autora, o movimento de questionamento do ensino de gramática nas escolas – com foco na metalinguagem – instaura um conflito na identidade do professor caracterizado pela dicotomia entre o discurso de como se deve ensinar a LP, na perspectiva da análise linguística, e o trabalho que efetivamente se faz com a língua nas salas de aula. De um lado está a identidade “assumida publicamente, como o professor que trabalha ‘tudo a partir do texto’, com a ‘gramática contextualizada’” (MENDONÇA, 2006, p. 221). De outro, a praticada nas salas de aula “com o professor que mescla diferentes objetos de ensino – aspectos da gramática normativa [...]; da gramática descritiva [...]; aspectos textuais [...] – a várias abordagens metodológicas – exposição-transmissão, exercícios estruturais com frases e períodos, leitura e escrita de textos” (MENDONÇA, 2006, p. 221). Assim, a PAL, entendida como alternativa ao ensino de LP centrado na classificação e análise de termos e estruturas

isoladas da língua e, portanto, um estudo da língua a partir do texto, acaba sendo compreendida como uma gramática contextualizada.

Em consonância, Antunes (2014), na obra *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”*, discute questões ligadas ao ensino de gramática, sobre o qual destaca que, “na tradição escolar, tem-se tornado o vetor da atividade pedagógica e, quase sempre sua maior dificuldade” (ANTUNES, 2014, p. 12). A autora explica que o termo **gramática contextualizada** se impôs, no meio pedagógico, como uma tentativa de os professores centrarem o ensino gramatical nos textos, buscando mudanças em relação ao estudo pautado em “análise e prescrições de frases soltas, analisadas sem referência a nenhum contexto particular” (ANTUNES, 2014, p. 41).

O termo, afirma Antunes (2014), caracteriza uma tentativa de conciliar o estudo de gramática às novas abordagens propostas para o ensino de LP, a partir da compreensão interacionista de língua(gem), que tomavam o texto como base para as aulas de LP – no que entendemos haver um diálogo não marcado com a proposta de PAL geraldiana. No entanto, o que ocorreu em grande medida, como vimos em Travaglia (2021[1996]), foi que o texto passou apenas a servir como o material de onde se retiravam as frases e palavras para análises gramaticais descontextualizadas.

A esse respeito, Mendonça (2006) assevera que

Alguns professores, ao afirmarem trabalhar com a gramática “contextualizada”, em que tudo seria abordado a partir da leitura do texto, mascaram, na verdade, uma prática de análise morfossintática de palavras, expressões ou períodos retirados de um texto de leitura, transformado em pretexto para análise gramatical tradicional. (MENDONÇA, 2006, p. 210)

Antunes (2014) concorda com esse posicionamento e destaca que “o termo ‘gramática contextualizada’ veio, assim, como uma espécie de acordo: a gente recorre ao texto, mas garantindo a manutenção dos mesmos programas e dos mesmos procedimentos de estudo da gramática”, compreensão que acabou se refletindo em “grande parte dos livros didáticos” (ANTUNES, 2014, p. 42).

É o que observamos no livro didático *Português Linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2015), de 9º ano, aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2014⁸⁰. Trata-se de obra que, publicada após os PCN (BRASIL, 1998a) –

⁸⁰ Selecionamos essa coleção, pois, conforme levantamento realizado em 2015 pelo site do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), essa coleção foi a mais distribuída em todo Brasil via PNLD. (Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos-anos-anteriores>>. Acesso em 10 jan. 2022.)

que tomam a PAL como eixo do ensino de LP –, deveria seguir as orientações do documento para compor sua proposta de ensino. Nela, os autores afirmam, na carta de apresentação ao estudante, que “o livro foi escrito para você que deseja aprimorar sua capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vive” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 3), assumindo, desse modo, a concepção interacionista como norteadora das proposições que apresentam. Isso é evidenciado no Manual do Professor, quando destacam que o ensino de LP deve se dar numa perspectiva “enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e interação social” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 275).

Ao tratar do estudo de gramática, os autores consideram que “Em vez de mero reconhecimento de categorias ou classificações, tomados até então como um fim em si, importa mais observar como certas escolhas linguísticas, feitas dentro do leque de coerções da língua e do estilo pessoal, participam da construção dos sentidos” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 288). O trabalho com a língua(gem), portanto, focaria na construção de sentidos, na língua em uso, e não em exercícios descontextualizados de classificação gramatical. Isso porque:

[...] ao professor e ao estudante interessam mais a observação e a análise dos recursos que estão à disposição do usuário da língua, bem como das coerções que esses recursos implicam, como meio de apropriá-los em suas práticas discursivas, seja na condição de enunciador seja na de enunciatário. (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 289)

Aqui inferimos um diálogo, ainda que não marcado diretamente no enunciado, com Geraldi (1997[1991]), para o qual a PAL implica, também, mas não só, atividades de reflexão sobre a língua(gem) em uso – ou atividades epilinguísticas –, visando a produzir “conhecimentos sobre a linguagem que o aluno usa e que outros usam” (GERALDI, 1997[1991], p. 217), com vistas a que consigam construir seus projetos de dizer nas diferentes situações de interação em que se engajem. Esse diálogo é reforçado quando, no livro didático, os autores afirmam que o trabalho com a gramática deve se dar, a partir do texto, “pela perspectiva da língua, isto é, dos **recursos linguísticos utilizados pelo autor para criar sentido naquele texto e naquela situação de produção**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 288, grifos nossos).

No entanto, ao tratar do estudo da língua em suas unidades – no tópico denominado *A língua em foco* – a obra acaba reproduzindo a perspectiva de um ensino centrado em atividades de classificação gramatical descontextualizadas, como em Travaglia (2021[1996]). É o que podemos observar na figura 3.

Figura 3 – Atividade do tópico “A língua em foco”

2. Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:

"Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais..."

a) Identifique os verbos desse período e responda: Quantas orações há nele?
Há dois verbos: *revelar* e *acasalar*. Portanto, há duas orações.


b) Trata-se de um período simples ou de um período composto? Período composto.

3. Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: "Estudo revela algo".

a) Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**?
verbo transitivo direto

b) Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**?
objeto direto

c) Portanto, no período "Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais", qual é a função sintática da oração "que humanos acasalaram com neandertais"? objeto direto



Fonte: Português Linguagens (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 79)

As atividades, que fazem parte da seção *A língua em foco*, partem de uma charge apresentada anteriormente. No entanto, focam em conteúdos gramaticais, destacando a frase do restante do texto para trazer um exercício de identificação e classificação de termos e funções sintáticas, sem considerar os sentidos produzidos pelo enunciado, o que não se adequa à ideia de PAL. Assim, embora haja outras atividades que, eventualmente, se voltam aos sentidos dos textos, exercícios como esses são recorrentes na obra. Dessa forma, apesar de os autores informarem trabalhar o ensino de LP numa perspectiva **enunciativa de língua**, visando a reflexões sobre a linguagem a partir da “criação de situações concretas de interação discursiva [...]”, numa “abordagem da língua e da linguagem voltadas, em última instância, para o *texto* e para o *discurso*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 275, grifos dos autores), isso não se concretiza em muitas das atividades propostas.

O livro não faz uso do termo “análise linguística”, preferindo se utilizar de duas outras nomenclaturas: **gramática no texto** e **ensino contextualizado de gramática**. Entendemos que a preferência por esses dois outros termos – ainda que, no Manual do Professor, os autores reenunciem, de forma indireta, aspectos da proposta de análise linguística de Geraldini (1997[1991]) –, é fruto do silenciamento da PAL na década de 1990, apontado por Polato (2017). Essa lacuna no desenvolvimento da proposta e o surgimento de variados estudos, na época, que abordavam diferentes possibilidades para o “ensino de gramática” – entre os quais

o de Travaglia (2021[1996]) –, contribuíram para a emergência do discurso da PAL como uma gramática contextualizada, trabalhada em textos. É relevante, desse modo, que os autores, ao apresentar a bibliografia básica dos “pressupostos teóricos e metodológicos” que norteiam a obra, não tragam qualquer obra de Geraldí, mas destaquem *Gramática e Interação*, de Luiz Carlos Travaglia.

De qualquer modo, há no livro didático, pelos excertos destacados das orientações do Manual do Professor, um diálogo não marcado com a proposta de PAL. A forma como os autores compõem as atividades, no entanto, reforça o uso do texto apenas como “material de onde se haviam de retirar as frases e palavras, para serem analisadas sob as velhas perspectivas morfossintáticas de antes” (ANTUNES, 2014, p. 42), prática que Antunes (2014) classifica como “descontextualização da **análise linguística**” (ANTUNES, 2014, p. 41, grifo nosso).

Nesse sentido, embora Antunes (2014) não cite Geraldí (1984, 1997[1991]) diretamente em *Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”* – as obras aparecem listadas apenas nas referências ao final do livro –, é possível estabelecer relações de sentido entre a ideia de gramática contextualizada que a autora constrói – diferente do entendimento que já apresentamos e do qual a autora discorda – e a proposta de PAL. Poder-se-ia inferir que, se a prática de análise morfossintática em frases e palavras isoladas diz respeito a uma **descontextualização da análise linguística**, a PAL, para a autora, seria o contrário disso: o trabalho com a língua(gem) na perspectiva de uma **gramática contextualizada**.

É preciso destacar, contudo, que a compreensão de gramática da autora não se restringe aos limites formais das gramáticas normativas. Ela a entende como regras, em geral, das quais nos valemos para agenciar as unidades linguísticas no processo de interação:

Começemos por afirmar que *gramática*, enquanto elemento constitutivo das línguas, *é sempre contextualizada*, uma vez que nada do que dizemos – oralmente ou por escrito – acontece em abstrato, fora de uma situação concreta de interação. Existe sempre *um contexto*, uma situação social qualquer, onde o que dizemos pode assumir um determinado *sentido* e cumprir uma determinada *função comunicativa*. [...] Vale lembrar que essa contextualização da linguagem não implica apenas a inserção da ação da linguagem em um determinado contexto. Implica mais: implica admitir que o próprio contexto é o elemento constitutivo dos sentidos expressos e, assim, a linguagem não é algo que existe “fora de contexto”, ajudando a ele de fora para dentro, como algo adicional ou apenas acrescentado. O contexto é parte – parte de dentro – da ação de linguagem, de maneira que os sentidos pretendidos decorrem também dos *elementos contextuais vivenciados*. (ANTUNES, 2014, p. 39, grifos da autora)

Antunes (2014) parece dialogar com pressupostos do Círculo de Bakhtin ao observar que o contexto extraverbal é parte constitutiva dos textos que produzimos, determinando nossas escolhas linguísticas para compô-los. A autora parte de uma base teórica fluida, pautando-se, em nosso entendimento, tanto no dialogismo bakhtiniano quanto em vozes da Linguística Textual, para compor uma proposta que defende um ensino de LP o qual propicie reflexões sobre a língua(gem) em uso com vistas à construção de sentidos, considerando os contextos de produção textual. A gramática é entendida como parte constitutiva da língua(gem) e, por isso, sempre contextualizada, de modo que seu estudo também o deve ser. Trata-se de uma proposta que parece reenunciar a PAL geraldiana, embora não possamos dizer que se tratem exatamente da mesma coisa.

A gramática contextualizada, de acordo com Antunes (2014), é “a gramática a serviço dos sentidos e das intenções que se queira manifestar num evento verbal, com vistas a uma interação qualquer” (ANTUNES, 2014, p. 47) e “requer, também, e sobretudo, que as descrições que dela são feitas encontrem apoio nos usos reais, orais e escritos, do português contemporâneo [...]” (ANTUNES, 2014, p. 111). Essa perspectiva aproxima-se da ideia de PAL de Geraldi (1984, 1997[1991]), mas ainda foca bastante na descrição linguística.

Já a proposta de PAL tal como formulada por Geraldi (1984, 1997[1991]) não foca no estudo e/ou na descrição gramatical – ainda que se estudem questões gramaticais a partir dos textos, voltando-se à língua em uso, e por isso de forma contextualizada –, mas em atividades de reflexão *sobre* e *da* língua(gem), dos recursos expressivos e das operações argumentativas utilizadas na construção de enunciados conforme o contexto interlocutivo, que podem ou não se servir de gramáticas como suporte, com condições de extrapolá-las, tendo em vista os objetivos pretendidos na enunciação.

Como destaca Mendonça (2006), a PAL não pretende eliminar a gramática das aulas de LP, mas abordar os estudos gramaticais “num paradigma diferente, na medida em que os objetivos a serem alcançados são outros” (MENDONÇA, 2006, p. 206). A prática se pauta na compreensão da linguagem como forma de interação, de modo que “teria como objetivo central refletir sobre os elementos e fenômenos linguísticos e sobre estratégias discursivas, com o foco nos usos da linguagem” (MENDONÇA, 2006, p. 206). Assim, o estudo da LP não se dá com foco na gramática, mas nos usos situados da linguagem e, para tal, deve-se refletir não apenas sobre os aspectos gramaticais, mas também textuais e discursivos com foco na construção de sentidos.

A ideia da PAL de Geraldi seria mais próxima de “*gramática implicada no texto*” (RODRIGUES, 2021, p. 87, grifo da autora) do que de uma gramática no texto ou contextualizada. Isso porque, como esclarece Geraldi (1997[1991]), a PAL não pretende o reconhecimento de estruturas, mas a construção de conhecimentos a partir da reflexão sobre a língua(gem), num movimento que visa a ter a produção textual como ponto de partida e chegada do ensino. Assim, embora a ideia de uma gramática contextualizada – no sentido de que buscaria refletir sobre regras linguísticas a partir de textos, relacionando os usos da língua(gem) ao contexto em que esses usos acontecem – se coadune à proposta de PAL geraldiana, esta última vai além disso. Como destaca Britto (1997a), a PAL deve ser entendida como “um deslocamento mesmo da reflexão gramatical” (BRITTO, 1997a, p. 164), uma vez que seu objetivo é a construção do conhecimento e não o reconhecimento de estruturas, visando a “buscar ou perceber recursos expressivos e processos de argumentação que se constituem na dinâmica da atividade linguística” (BRITTO, 1997a, p. 164) e as gramáticas, de qualquer tipo, são insuficientes para dar conta dessas reflexões possíveis sobre a língua(gem) em uso.

Para Geraldi (1997[1991]), a gramática não pode ser aprendida ou ensinada em sua totalidade, uma vez que não se trata de um produto pronto e acabado, mas em constante reformulação, conforme o uso que dela fazem os seus falantes. Assim, a PAL não diz respeito a uma **gramática**, ainda que contextualizada – embora essa perspectiva, no entendimento que Antunes faz dela, estabeleça relações dialógicas de concordância com a proposta geraldiana –, mas a atividades de reflexão sobre os usos da língua(gem) que podem se servir de gramáticas, mas não se limitam a elas.

Diante do exposto, observamos que, na esfera escolar, houve uma reinterpretação da análise linguística como uma gramática contextualizada, que deveria ser estudada no texto, considerando seu contexto de produção – ainda que isso nem sempre se efetivasse nas atividades propostas, podendo essa compreensão se aproximar ou se distanciar mais da proposta geraldiana.

4.2.3 Análise linguística/semiótica

Em 2018, houve a publicação de um novo documento pedagógico oficial em nosso país – em substituição aos PCN: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2018). O documento é nacional e tem caráter normativo. Por isso, está servindo de base para a reelaboração de currículos estaduais, regionais e municipais em todo o Brasil. A BNCC

considera que os eixos de integração para o ensino de LP devem ser as seguintes práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção e *análise linguística/semiótica*⁸¹ de textos. Pautando-nos em Rodrigues (2021), observamos que, na BNCC, temos uma reinterpretação da PAL, quando incorpora o termo *semiótica* à denominação dessa prática cuja proposta inicial reside em Geraldi (1984, 1997[1991]).

Conforme o documento, a análise linguística/semiótica “envolve conhecimentos linguísticos – sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a norma-padrão –, textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses” (BRASIL, 2018, p. 69). O que a BNCC parece pretender ao incorporar o termo *semiótica* à PAL é o reconhecimento da multimodalidade dos gêneros⁸², indicando que a PAL deve se dar não apenas sobre o estudo da língua, mas também de outras formas de linguagem na constituição/organização de um texto. Por isso incorpora a palavra *semiótica*⁸³, que, como explica Santaella (2003), diz respeito a uma ciência cujo foco está na investigação das diferentes linguagens existentes, não apenas a verbal, com o objetivo de observar e analisar os modos de constituição dos fenômenos de produção, de significação e sentido.

Parece-nos que ao especificar que se trata de uma análise não apenas linguística, mas também de outras formas de linguagem, a BNCC compreende que a PAL se refere a uma análise restrita à linguagem verbal, e busca destacar a produtividade do conceito também para a análise dos elementos não-verbais presentes nos textos. Conforme Rodrigues (2021),

É certo que parece haver um limite na expressão *análise linguística*, entendida como reflexão sobre a língua em uso nas interações, não abrangendo a reflexão sobre as interações sociais mediadas por textos materializados em outras modalidades semióticas. Essa parece ser a posição assumida pela BNCC (BRASIL, 2018), ao pensar à expressão *análise linguística* o termo “semiótica”: *análise linguística/semiótica*. (RODRIGUES, 2021, p. 95, grifos da autora)

No entanto, a PAL proposta por Geraldi (1984, 1997[1991]) aponta para um estudo a partir do contexto, o que indica a análise das práticas de linguagem realizadas nas interações a

⁸¹ Discutiremos mais a respeito do eixo Análise Linguística/Semiótica tal como concebido na BNCC quando tratarmos do cronotopo de elaboração do CREP (PARANÁ, 2021), na seção 7 desta Tese. Aqui, nos interessa mais o acréscimo da palavra “semiótica” à denominação da PAL como reenuniação da proposta geraldiana.

⁸² Conforme Rojo e Barbosa (2015), os gêneros multimodais são aqueles que apresentam mais de uma modalidade de linguagem, ou mais de um sistema de signos, em sua composição, podendo apresentar, por exemplo, linguagem escrita (modalidade verbal), áudio (modalidade sonora), imagens, fotos, ilustrações, animações, vídeos (modalidade visual), entre outros. De acordo com as autoras, na contemporaneidade, os “[...] gêneros estão cada vez mais multimodais [...]” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 109).

⁸³ Trata-se de uma ciência que estuda os signos e seus processos de produção de sentido na nossa sociedade. Há diferentes ramos da semiótica, incluindo os estudos de Peirce, de Greimas e a Semiologia de Saussure. Não nos ateremos a discuti-los, dado não ser esse nosso objetivo.

partir dos diferentes textos que são produzidos nas situações interlocutivas. Logo, a PAL implica no estudo dos **recursos expressivos** utilizados na elaboração dos textos. Dessa forma, embora haja maior foco no estudo da linguagem verbal – o que entendemos estar relacionado ao cronotopo de elaboração da proposta, no qual, em função do menor desenvolvimento tecnológico da época, havia menos possibilidades para a circulação, na esfera escolar, de textos contendo diferentes modalidades de linguagem –, a PAL geraldiana é uma proposta produtiva para a análise de elementos verbais e não-verbais que compõem os enunciados.

Ainda é preciso considerar que, sendo a Semiótica uma ciência que estuda os signos, ela também se volta ao estudo da língua, material sígnico. Como esclarece Rodrigues (2021), a expressão *análise linguística/semiótica* é “problemática, pois a língua também é uma modalidade semiótica”, de modo que seu uso na BNCC deixa entrever “o processo de negociação de sentidos do que pode e do que não pode ser abarcado pela expressão *análise linguística*, entendida, assim, como reflexão sobre a linguagem verbal” (RODRIGUES, 2021, p. 97, grifos da autora).

Assim, embora ao acrescentar o termo “Semiótica” ao eixo de análise linguística, a BNCC chame a atenção para a necessidade de a escola considerar outras linguagens tão presentes em nosso dia a dia quando da análise dos textos, o que o documento faz é apresentar uma reinterpretação da proposta geraldiana, constituindo uma nova compreensão da PAL.

4.2.4 PAL de base dialógica

O termo *PAL de base dialógica* surge na esfera acadêmica em pesquisas de pós-graduação, como a de Santos (2017) e a de Fenilli (2020). Mas há outros pesquisadores que vêm tratando da PAL nessa mesma perspectiva, embora nem sempre se utilizem exatamente da mesma nomenclatura⁸⁴, tais como: Perfeito (2007), Perfeito, Cecílio e Costa-Hübes (2007), Acosta-Pereira (2013, 2016, 2018), Costa-Hübes (2017a), Santos (2017), Polato (2017), Acosta-Pereira e Pinto (2018), Polato e Menegassi (2018, 2021), Lunardelli (2020, 2021), Mendes-Polato e Menegassi (2020), Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021a, 2021b, 2021c), Kraemer e Costa-Hübes (2021), Ohuschi e Menegassi (2021) entre outros, os quais, filiados à CDL, apresentam ressignificações da proposta geraldiana a partir de um trabalho com a

⁸⁴ Diferentes expressões vêm sendo utilizadas para se referir a uma PAL subsidiada pelos estudos dialógicos da língua(gem) e mediada pelos gêneros do discurso, tais como *Análise Linguística de estatuto dialógico* (POLATO, 2017), *Análise Linguística dialógica* (POLATO; MENEGASSI, 2018), *Análise Linguística de/em perspectiva dialógica* (POLATO; MENEGASSI, 2021; OHUSCHI; MENEGASSI, 2021), entre outros.

língua(gem) em sala de aula que contemple uma PAL necessariamente mediada pelos gêneros discursivos.

Assim, o que estamos chamando de uma **PAL de base dialógica** é convergente à proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]), mas considera os gêneros discursivos como orientadores do processo de análise linguística dos textos-enunciados. Trata-se de uma PAL que segue a ordem proposta por Volóchinov (2018[1929]), segundo a qual é preciso considerar, no estudo da língua(gem), primeiro os fatores extraverbais que motivaram a produção do enunciado – e que incluem seu cronotopo, a valoração apresentada sobre o tema, os discursos e as relações dialógicas presentes no texto-enunciado que se molda em determinado gênero discursivo –, para só depois focar na estrutura composicional e, finalmente, na análise das formas da língua(gem), uma vez que elas só podem ser compreendidas se considerarmos a situação de interação que motivou a produção do enunciado em análise. Nesse processo, considerar os gêneros do discurso é essencial, já que são “[...] enunciados relativamente estáveis que não apenas regularizam e significam nossas interações [...], como refletem e refratam aspectos da realidade social” (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 197).

Trabalhar com a PAL sob essa perspectiva teórico-metodológica significa considerar os estudos da língua(gem) inseridos em situações reais de uso, (re)conhecendo o contexto de produção dos textos-enunciados, a valoração social atribuída ao seu tema, bem como os discursos e as relações dialógicas imbricadas nesses textos-enunciados. Como esclarece Polato (2017),

A Análise Linguística de estatuto dialógico [...] é uma perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-enunciativos e discursivos em textos mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso e, portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua(gem). (POLATO, 2017, p. 197-198)

A PAL de base dialógica, dessa forma, pressupõe um estudo da língua(gem) que estimule a reflexão sobre os discursos e as vozes sociais presentes nos diferentes textos-enunciados que circulam socialmente. Nesse sentido, pautando-se nos estudos dialógicos da linguagem, essa prática é necessariamente mediada pelos gêneros discursivos, uma vez que:

[...] a escolha de todos os recursos linguísticos é sempre agenciada pelo sujeito sob a orientação social e materializada concretamente na forma de *textos-enunciados típicos*, que não apenas refletem, como também refratam

sentidos legitimados ideológico e axiologicamente no interior das esferas da atividade humana. (ACOSTA PEREIRA, 2018, p. 196-197, grifos nossos).

Conforme Santos (2017), numa PAL de base dialógica, é preciso considerar: 1) a natureza interacional da língua(gem); 2) que o sujeito utiliza a língua(gem) por meio de práticas sociais; 3) que a língua(gem) é utilizada por meio de enunciados concretos inseridos em contextos sócio-históricos específicos; 4) que os enunciados são produzidos pelos sujeitos conforme o campo de atividade humana em que estão inseridos; 5) que cada um desses campos elabora suas formas relativamente estáveis de enunciados, os gêneros do discurso; 6) que os enunciados propagam discursos e ideologias em relações dialógicas; e 7) que todos esses fatores estão imbricados e se relacionam na comunicação discursiva.

Em consonância, Mendes-Polato e Menegassi (2020) apontam que a PAL dialógica

[...] se prospecta como perspectiva pedagógica de abordagem de aspectos linguístico-textuais, enunciativos e discursivos em materialidades textuais mobilizadas em gêneros discursivos, com mira à compreensão e à produção valorada de discursos, a partir de uma abordagem valorativa da língua, que se efetiva na análise da relação indissociável estilo-gramática [...], materializada em enunciados concretos (MENDES-POLATO; MENEGASSI, 2020, p. 1062).

A PAL nessa perspectiva considera que os recursos semióticos, aqui incluídos os signos verbais, utilizados na elaboração dos textos-enunciados expressam valorações e projeções ideológicas sobre o objeto do discurso, sendo agenciados pelos sujeitos sempre em função do gênero discursivo no qual o enunciado é moldado, conforme a situação de interação, a fim de construir seus projetos de dizer. Logo, nas aulas de LP, visa à compreensão e produção, por parte dos estudantes, dos discursos. Como explicita Polato (2017),

[...] em nível pedagógico, a AL [Análise Linguística] de estatuto dialógico abrange práticas epilinguísticas e metalinguísticas (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991) nas práticas de linguagem vivenciadas no processo de ensino e aprendizagem da língua, sendo as primeiras responsáveis pela ampliação da consciência socioideológicas dos sujeitos-alunos que assumem o papel de coautores de textos mobilizados em gêneros. Em ordem metodológica, as práticas metalinguísticas devem suceder às epilinguísticas (FRANCHI, 1987; GERALDI, 1991), porque a ALD [Análise Linguística de estatuto dialógico] é, primordialmente, sociológica e menos tradicional em todos os seus domínios, sejam eles teóricos, conceituais ou metodológicos, pois visa ao desenvolvimento de habilidades à compreensão/produção valorada do discurso. (POLATO, 2017, p. 198)

Trata-se de uma reinterpretação da PAL que não refuta a proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]), mas, partindo dela, e pautada na perspectiva dialógica, abarca os gêneros discursivos, sempre com vistas à compreensão e produção valorada dos discursos. Na PAL de base dialógica se considera que os textos são enunciados concretos produzidos por sujeitos sociais que estão relacionados e são determinados pelo contexto histórico, político, cultural e social de sua produção, bem como pela situação de interação em que são produzidos. Esses enunciados – moldados em gêneros discursivos conforme o propósito enunciativo e a esfera ideológica em que são elaborados –, estabelecem relações dialógicas com outros enunciados já proferidos sobre o mesmo objeto, numa cadeia comunicativa ininterrupta em que os discursos são propositalmente propagados, expressando valorações a respeito do tema.

Nessa perspectiva, Fenilli (2020) destaca que a PAL de base dialógica implica:

- a) o estudo do *contexto extraverbal* dos enunciados;
- b) *uma abordagem valorativa da língua(gem)*, considerando que os usos linguísticos são eivados de valorações e entonações expressivas;
- c) que os signos *refletem e refratam sócio-ideologicamente valores e discursos* de acordo com *forças centrípetas e centrífugas*;
- d) que nos textos existem *blocos de juízos* de valor agenciados pelos recursos discursivos, estilísticos e linguísticos;
- e) que *a língua(gem) e os gêneros do discurso precisam ser abordados considerando sua orientação interna e externa* nas interações, bem como sua inserção em um *campo da atividade humana*;
- f) que são necessárias *análises estilísticas e discursivas* dos enunciados. (FENILLI, 2020, p. 108)

Assim, as análises, na PAL de base dialógica, devem iniciar pelo (re)conhecimento desse contexto extraverbal para, depois, se ocuparem da materialidade textual, buscando observar como as ideologias são marcadas no enunciado pelas escolhas dos recursos semióticos (verbais ou não-verbais) selecionados pelo locutor. Toda escolha estilística que fazemos para construir um enunciado acontece em função de um objetivo, de modo que, ao longo dos textos, expressamos valorações, materializando discursos. Desse modo, a PAL de base dialógica deve incluir tanto análises discursivas quanto estilísticas dos enunciados, compreendendo que a dimensão social e verbo-visual dos textos estão sempre imbricadas na construção dos sentidos.

Como forma de sintetizar as diferentes compreensões de PAL apresentadas nesta seção, apresentamos o quadro a seguir.

Quadro 7 – Discursos sobre a PAL

Nova expressão para os mesmos conteúdos	A PAL é evocada como um novo nome para as mesmas práticas tradicionais que a escola adotava para o ensino de LP, quais sejam: o reconhecimento, a nomeação, a definição e a classificação de categorias gramaticais num processo de análise descontextualizada de termos e estruturas da língua.
Gramática contextualizada	Compreensão de que a PAL diz respeito ao trabalho com a gramática no texto. Observamos duas manifestações dessa compreensão: 1) embora reconheça a importância do texto no ensino de LP, ao abordar as questões linguísticas, não foca no processo de interlocução – deixando de reconhecer, a partir do contexto extraverbal, as axiologias sociais presentes na enunciação; 2) destaca a importância do contexto e dos sentidos na análise dos textos, mas visa à descrição dos fenômenos gramaticais a partir da língua em uso. Assim, embora a PAL possa se servir, eventualmente, de uma gramática contextualizada para suas análises, não é o mesmo que uma gramática contextualizada.
Análise linguística/semiótica	Compreensão que está sendo reenunciada a partir da BNCC (BRASIL, 2018). Ao acrescentar o termo “Semiótica” ao eixo de análise linguística, chama-se atenção para a necessidade de a escola considerar outras linguagens tão presentes em nosso dia a dia quando da análise dos textos. Contudo, a Semiótica é uma ciência que estuda os signos, e, por isso, também se volta ao estudo da língua, material sógnico. Assim, o que a BNCC faz – ao incluir semiótica à análise linguística – é apresentar uma reinterpretação da PAL, ao considerar que a proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]) não inclui a análise de outras modalidades de linguagem que não a verbal.
PAL de base dialógica	É convergente à proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]), mas considera os gêneros discursivos como orientadores do processo de análise linguística dos textos-enunciados. Segue a ordem proposta por Volóchinov (2018[1929]), segundo a qual é preciso considerar, no estudo da língua(gem), primeiro os fatores extraverbais que motivaram a produção do enunciado – e que incluem seu cronotopo, a valoração apresentada sobre o tema, os discursos e as relações dialógicas presentes no texto-enunciado que se molda em determinado gênero discursivo –, para só depois focar na estrutura composicional e, finalmente, na análise das formas da língua(gem), compreendendo que estas são selecionadas/remetem ao cronotopo. São realizadas, desse modo, análises discursivas e estilísticas. Nesse processo, considerar os gêneros do discurso é essencial, já que eles regularizam e significam nossas interações, refletindo e refratando aspectos da realidade social.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Ao longo desta quarta seção da Tese apresentamos a PAL cunhada por Geraldi (1984, 1997[1991]) e algumas reinterpretações que ela recebeu desde seu surgimento. A partir de agora, com base no suporte teórico-metodológico apresentado (nas seções 2 e 3), passamos às

análises dos documentos pedagógicos do AF-EF do Estado do Paraná, iniciando pelo Currículo Básico publicado em 1990.

5 NOS PRIMEIROS PASSOS DO CAMINHO TINHA ORIENTAÇÕES: O CURRÍCULO BÁSICO

Nesta seção apresentamos análises a respeito da PAL no *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990) a partir das seguintes subseções: 1) O Cronotopo do Currículo, em que discutimos o contexto histórico, social e político em que se deu a elaboração do documento, a fim de estabelecer relações entre o extraverbal e o verbal, e que está subdividido em grande e pequeno cronotopo; 2) A Concepção de Linguagem, na qual discorremos sobre a compreensão que norteia as práticas de ensino propostas no Currículo; 3) A compreensão de PAL, em que analisamos o(s) discurso(s) sobre essa prática expressa(s) nas orientações aos professores, observando se se aproxima ou se distancia da proposta geraldiana.

Buscamos, desse modo, atender parte do objetivo específico de *analisar as possíveis reenunciações da proposta de Geraldi e outros discursos sobre a PAL nas orientações para o ensino de LP, AF-EF, do Currículo Básico (PARANÁ, 1990), das DCE (PARANÁ, 2008) e do CREP (PARANÁ, 2021)*.

5.1 O CRONOTOPO DO CURRÍCULO

Nesta subseção discorremos sobre o cronotopo de elaboração do *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 1990)⁸⁵, a partir da noção de cronotopo definida pelo Círculo de Bakhtin – sobre a qual já discutimos no tópico 3.1.1 desta Tese.

Retomando brevemente, lembramos que o cronotopo diz respeito ao recorte espaço-temporal em que se dá a interação e no qual se produzem os discursos. De acordo com Acosta Pereira e Oliveira (2021), cada cronotopo traz uma percepção fundida de tempo e espaço, uma temporalidade, que determina os modos como as experiências humanas são vivenciadas e representadas. Logo, o cronotopo determina os textos-enunciados.

Trata-se de um “cenário social” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 138), que engloba as características políticas, econômicas, culturais de uma dada época e local, e que implica,

⁸⁵ Estamos cientes de que a complexidade dos acontecimentos de um dado cronotopo não pode ser sintetizada em algumas páginas. Assim, frisamos que o que apresentamos é um recorte dessa dimensão espaço-temporal em que se deu a elaboração do documento, privilegiando os acontecimentos que mais impactaram a produção do enunciado, de modo a construir um cenário – ainda que limitado – que permita compreender melhor os discursos presentes no Currículo Básico (PARANÁ, 1990), especialmente sobre a PAL.

portanto, uma visão sobre o mundo e sobre o homem, uma perspectiva cultural e histórica, valores ideológicos discursivizados nos enunciados produzidos em dado cronotopo.

A relação espaço-temporal em que se dão os acontecimentos se engendra nos textos-enunciados, configurando e justificando os discursos produzidos em seu âmbito, os quais, intermediados por suas relações dialógicas, expressam valorações que reforçam e possibilitam entrever o cronotopo de sua elaboração.

Assim, ao situar em que tempo e espaço se dá a elaboração do Currículo, procuramos, atendendo à ordem do método sociológico proposto por Volóchinov (2018[1929]) – que parte do extraverbal para o verbal –, tecer entendimentos a respeito da concepção de sujeito e de educação que está discursivizada no documento, tendo em vista que o cronotopo configura o dizer.

O Currículo Básico (PARANÁ, 1990) apresenta um projeto político-pedagógico para a melhoria do ensino, “no sentido de responder às necessidades sociais e históricas que caracterizam a sociedade brasileira hoje [da época]” (PARANÁ, 2003[1990]⁸⁶, p. 12). Assim, busca estabelecer como devem se dar os processos de ensino-aprendizagem nas escolas do Paraná, levando em conta o contexto histórico, político, social e cultural de sua produção.

Para tal, elege uma concepção de educação e de sujeito em detrimento de outras, as quais estão diretamente relacionadas ao cronotopo do enunciado. É a partir disso que determina o que é relevante, no âmbito escolar, para a formação dos estudantes. O documento, como todo currículo, portanto, é ideológico, “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). Dessa forma, é essencial que destaquemos o cronotopo de sua elaboração, a fim de melhor compreender os discursos expressos neste texto-enunciado.

Destacamos ainda que, como Bakhtin (2018[1975]) conceitua a existência de grandes e pequenos cronotopos, dividimos essa subseção em dois tópicos: 1) O grande cronotopo, em que discutimos o momento histórico, social e político vivido pelo país no início daquela década, o qual buscamos recuperar por meio de acontecimentos que marcaram a época e definiram uma visão de educação e de sujeito que se expressa no documento; 2) O pequeno

⁸⁶ A versão do Currículo na qual nos pautamos para trazer trechos e citações do documento é sua versão eletrônica, publicada em 2003. No entanto, é importante frisar que essa versão apenas digitalizou o documento original – agregando também a parte sobre ensino religioso que foi incluída no documento em 1992 –, tornando-o acessível de forma online, sem modificar o texto original. Assim, embora nos reportemos ao documento como Currículo de 1990 ou Currículo Básico (PARANÁ, 1990) – referindo-nos ao ano da publicação do documento –, as citações trazem referência à data como 2003[1990], tendo em vista serem retiradas da sua versão eletrônica.

cronotopo, em que procuramos destacar a situação de interação mais específica que motivou a produção do documento e impacta também nos discursos presentes sobre a PAL.

5.1.1 O grande cronotopo

Para compreender a visão de educação e de homem que influenciaram a elaboração do Currículo Básico, é preciso resgatar alguns acontecimentos de nosso país, a fim de estabelecer o contexto político, histórico e social mais geral no qual se deu a elaboração do documento, especialmente no que diz respeito à escola e ao ensino de LP.

Em 1964, os militares deram um golpe de Estado e assumiram o governo do país. Exercido pelo exército, com apoio de parte da população civil, o novo regime estabeleceu medidas autoritárias⁸⁷ e promoveu uma reforma escolar a partir da publicação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 5.692, que foi promulgada em 11 de agosto de 1971. Essa foi a segunda LDB⁸⁸ brasileira e trouxe mudanças tanto para o ensino básico como para o superior.

Com relação à educação escolar, passou a ser dividida em 1º grau (o qual compunha a Educação Básica) e 2º grau – correspondentes aos atuais Ensinos Fundamental e Médio respectivamente. O ensino de 1º grau passou a ter duração de oito anos, sendo gratuito nos estabelecimentos oficiais, e obrigatório dos 7 aos 14 anos. Já o ensino de 2º grau contava com três ou quatro séries anuais, conforme o curso secundário escolhido, e era gratuito “[...] para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos e não tenham repetido mais de um ano letivo ou estudos correspondentes no regime de matrícula por disciplinas” (BRASIL, 1971, s/p).

Nesse sentido, percebemos uma evolução: houve aumento, em relação à LDB anterior, do número de anos de ensino obrigatórios – se antes a obrigatoriedade residia apenas sobre o ensino de 1ª a 4ª série, agora se estendia até a 8ª. Isso, aliado à extinção dos exames admissionais pela nova LDB – os quais eram previstos pela LDB anterior –, entre outros fatores, propiciou o aumento do nível de escolarização da população⁸⁹.

⁸⁷ Nos primeiros cinco anos do novo regime, foram editados e publicados 17 Atos Institucionais, os quais alteraram a Constituição vigente, suspenderam direitos políticos, cassaram mandatos, colocaram partidos políticos na ilegalidade e definiram o bipartidarismo, estabeleceram eleições indiretas, fecharam o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas e as Câmaras de Vereadores, instituíram a censura prévia da imprensa e de produção artísticas entre outras providências. Os atos podem ser consultados em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/portal-legis/legislacao-historica/atos-institucionais>>. Acesso em 05 jan. 2022.

⁸⁸ A primeira foi a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

⁸⁹ Conforme Fígoli (2006), as taxas de homens e mulheres entre 15 e 19 anos a concluir o 1º grau, atual Ensino

No entanto, Galan (1991) destaca que, à ampliação da escolaridade obrigatória – de quatro para oito anos – trazida pela nova LDB, não correspondeu uma conseqüente ampliação da rede escolar com manutenção da qualidade do ensino:

Muitas escolas são construídas e o número de vagas é aumentado. Para atender a essa demanda faz-se necessário ampliar, urgentemente, o quadro de professores. E criam-se inúmeras Faculdades no País que vão dar ao professor uma formação apressada e improvisada: cursos particulares, noturnos, de fim de semana, de férias e as licenciaturas curtas. (GALAN, 1991, p. 7)

Assim, apesar de alguns avanços, a LDB de 1971 retrocedia em outros pontos. Primeiro, os ideias de liberdade e igualdade, o respeito à dignidade e a condenação a tratamentos desiguais em função de diferentes convicções filosóficas, políticas ou religiosas – que constavam na LDB de 1961 – foram excluídos da nova legislação.

Segundo, a LDB de 1971 possibilitou a existência de licenciaturas em duas modalidades: plena e curta⁹⁰. Esses cursos de formação com duração menor foram criados como uma possível solução num contexto em que havia grande carência de professores com formação superior para lecionar no sistema escolar. As licenciaturas curtas tornaram-se uma opção de formação rápida e generalista para atender à demanda crescente de professores. Sua implantação, a princípio, deveria acontecer prioritariamente nas regiões com maior falta de docentes. Contudo, Mesquita e Soares (2011) relatam que esses cursos se proliferaram e se tornaram responsáveis pela formação de um número expressivo de profissionais da educação no Brasil. As licenciaturas curtas, de acordo com Passos e Oliveira (2008), não foram capazes de congregarem o aumento do número de professores no Brasil aliado a uma formação docente e discente de qualidade e só foram extintas anos mais tarde, com a LDB de 1996.

Fundamental, aumentaram cerca de 2% entre 1970 e 1980. No mesmo período, a taxa de homens e de mulheres que concluíram o ensino secundário, atual Ensino Médio, aumentaram em aproximadamente 6% e 7% respectivamente.

⁹⁰ A licenciatura curta, conforme Parecer nº 895, de 9 de dezembro de 1971, emitido pelo extinto Conselho Federal de Educação, tinha carga horária total entre 1.200 e 1.500 horas e habilitava o professor ao ensino de 1º grau. Já a licenciatura plena compunha-se de uma carga horária entre 2.200 e 2.500 horas, e permitia que o professor lecionasse também no 2º grau. Contudo, conforme previsto na própria LDB, na falta de professores habilitados pelas licenciaturas plenas para lecionar no ensino secundário, os graduados em licenciaturas curtas poderiam assumir as vagas – um precedente que, dada a grande carência de professores enfrentada em nosso país à época, acabou constituindo-se numa prática comum e regular nas escolas, como destacam Mesquita e Soares (2011). Pouco tempo depois da implantação desse modelo, Warde (1985) já apontava para o fato de que “[...] aligeiradas e encurtadas, as licenciaturas passam a oferecer à escola de 1º e 2º graus públicas professores cada vez menos preparados a enfrentar, pedagógica e socialmente, os problemas e as exigências cotidianas desses graus de ensino” (WARDE, 1985, p. 79).

Terceiro, a LDB evidenciava o objetivo de imprimir um caráter utilitarista à educação nacional, com foco não na reflexão sobre os conteúdos estudados, mas na preparação de mão de obra para o trabalho. O currículo, assim, passou a ser dividido entre formação geral e formação especial, a qual teria por objetivo a “[...] sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau” (BRASIL, 1971, s/p). Essa parte de formação especial do currículo seria fixada “[...] em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados” (BRASIL, 1971, s/p). O ensino voltava-se, essencialmente, a uma formação visando ao mercado de trabalho.

Conforme Soares, “A nova lei [...] reformulou o ensino primário e secundário [...] segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento [da nação]” (SOARES, 2002, p. 169). Nesse sentido, destacamos a implantação da disciplina de Moral e Cívica, obrigatória, conforme a LDB, a todos os níveis da educação nacional⁹¹.

Além disso, a LDB de 1971 também sinalizou mudanças no ensino de LP no país: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” (BRASIL, 1971, s/p). Essa perspectiva, que remete ao objetivismo abstrato (VOLÓCHINOV, 2018[1929]) e à concepção de linguagem como instrumento de comunicação (GERALDI, 1984), sofre influência dos estudos estruturalistas de Saussure e da teoria da comunicação⁹² e “[...] vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem” (GERALDI, 1984c, p. 43), o que levou inclusive à alteração no nome da disciplina, que passou a se denominar: “[...] Comunicação e Expressão nas séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª séries), Comunicação em Língua Portuguesa nas séries finais desse grau (5ª a 8ª séries) e Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no 2º grau” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 60).

⁹¹A disciplina de Moral e Cívica era regulada pelo Decreto nº 869, de 12 de setembro de 1969, e pretendia, entre outros objetivos: “[...] a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade; [...] o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições e aos grandes vultos de sua história; [...] e o culto da obediência à Lei” (BRASIL, 1969, s/p). Tratava-se de uma disciplina que deveria compor não só o currículo do 1º e 2º graus, mas também o do ensino superior. Como podemos observar, a disciplina buscava despertar e reforçar o patriotismo, tratando-o como um valor espiritual da nação e frisava os direitos e deveres dos brasileiros, enfatizando a necessária ordem para o desenvolvimento nacional – *o culto da obediência à Lei*.

⁹²Entre os estudos da comunicação, destaca-se a Teoria da Informação ou Teoria Matemática da Comunicação, desenvolvida pelos engenheiros Claude Shannon e Warren Weaver no final dos anos de 1940, os quais, como explica Araújo (2001), sistematizaram o ato comunicativo a partir de uma perspectiva puramente técnica. Para eles, a comunicação poderia ser compreendida como “[...] um processo de transmissão de uma mensagem, através de um canal, a um destinatário” (ARAÚJO, 2001, p. 121). Tal compreensão influenciou os estudos da linguagem. Conforme Perfeito (2010), “devido a empréstimos da teoria da Comunicação/Informação, a dicotomia saussureana [langue/parole] acaba sendo analisada, depois, em termos de código-mensagem, com simplificação excessiva da comunicação lingüística à função informativa” (PERFEITO, 2010, p. 34).

Nesse contexto, como destaca Perfeito (2010), alguns livros didáticos passaram a incorporar noções da teoria da comunicação como base dos conteúdos de LP e “em termos gramaticais, sem o abandono da gramática tradicional, focaliza-se o estudo dos fatos lingüísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos lingüísticos, próprios da norma culta” (PERFEITO, 2010, p. 36). O ensino de LP, dessa forma, tornou-se mais técnico, tendo como objetivo “[...] desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos dos alunos como emissores e receptores de mensagens, através da compreensão e utilização de códigos – verbais ou não” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 61). Conforme as autoras, não havia uma preocupação em realizar um estudo sobre a língua, mas em propiciar o domínio do código no qual se veiculam as mensagens.

Como exemplo disso, destacamos o ensino da produção escrita no período. Em 1976, os vestibulares passaram a adotar prova de redação para o ingresso nas faculdades e universidades do país. Essa mudança teve consequências no ensino escolar, que passou a focar também na escrita de redações, mas isso não implicou na alteração da forma como se ensinava LP na época: “[...] continuava-se a imaginar que um ensino centrado no conhecimento da gramática, tanto em seu sentido normativo quanto descritivo, seria capaz de levar à construção de uma competência redacional” (GERALDI, 2002 *apud* PAULA, 2014, p. 181). A produção escrita, desse modo, voltava-se para a estrutura das redações, com ênfase nas tipologias, como a narrativa, a descritiva e a dissertativa. Segundo Perfeito (2010), o foco estava no ensino de técnicas de redação, com o preenchimento, pelos alunos, de modelos das estruturas de cada tipo textual.

Nos anos de 1970, destacou-se, no país, o ensino num “viés utilitário e pragmático” (PARANÁ, 2008, p. 44) que passou a imperar no trabalho pedagógico à época. Nessa mesma década, ampliaram-se os movimentos de crítica ao governo ditatorial. Como destaca Kuiava (2014),

Vemos, já no final da década de 1970, o milagre econômico brasileiro revelar-se falso, os atos institucionais à deriva e as massas populares em manifestações e protestos cada vez mais organizados contra os timoneiros do regime ditatorial. As oposições se tornam cada vez mais ousadas, organizadas e fortes pelo Brasil afora. A impopularidade do regime começa a ser projetada nas ruas, praças, espaços públicos como as universidades, igrejas e aparelhos de Estado, mediante manifestações e protestos de grandes massas populares. (KUIAVA, 2014, p. 64)

A partir do ano de 1975, tem início o processo de distensão gradual do regime militar⁹³, possibilitando o retorno ao país daqueles que haviam sido exilados, a liberdade aos presos políticos e a circulação de discursos antes sufocados. “No final dos anos de 1970 e primeiros anos da década de 1980, a questão da democracia domina com vigor o cenário nacional, como nunca tinha ocorrido em qualquer outro momento da história brasileira” (KUIAVA, 2014, p. 65).

Emergem críticas ao regime que também abarcaram a educação, as quais, conforme Costa-Hübes (2008), ancoravam-se em denúncias à pedagogia oficial. A escola e o ensino se tornaram motivo de amplo debate, levando a uma série de discussões a respeito da educação no Brasil. Conforme Colleoni e Malanchen (2008), muitos educadores se mostravam insatisfeitos com o ensino utilitarista estabelecido pelo regime militar por meio da LDB de 1971, fazendo-lhe severas contestações. Ao longo dos anos 70 e 80 foram realizadas diversas conferências⁹⁴ no país para discutir as transformações que se faziam necessárias na educação.

É nesse contexto que Demerval Saviani formula o conceito de Pedagogia Histórico-Crítica (doravante, PHC). Apresentada no livro *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*, publicado inicialmente em 1979, a PHC compreende a educação como um fenômeno social e histórico que participa diretamente das mudanças na sociedade, sendo tanto determinada socialmente quanto determinante de transformações. Conforme Saviani (2019a), “a pedagogia histórico-crítica busca converter-se [...] em instrumento a serviço da transformação social” (SAVIANI, 2019a, p. 144).

Costa-Hübes (2008) destaca que Saviani, ao formular a PHC, “na tentativa de superar os limites da pedagogia não-crítica e da teoria crítico-reprodutivista, empenhou-se em analisar e compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico-objetivo, pressuposto no materialismo histórico marxista” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 108). Assim, “[...] a concepção de mundo, de homem e de sociedade sobre a qual se funda a pedagogia histórico-crítica corresponde ao materialismo histórico” (SAVIANI, 2019a, p. 135) e “[...] parte da constatação do homem como ser corporal que se reproduz materialmente ao produzir seus meios de existência” (SAVIANI, 2019a, p. 133).

⁹³ O movimento de distensão do regime iniciou em 1975, durante o governo do general Ernesto Geisel, e se estendeu até 1985, quando o último presidente militar – o general João Figueiredo – deixou o poder para a entrada do primeiro presidente civil, eleito por eleições indiretas, em duas décadas. Durante esse período, houve, entre outros, a anistia aos que haviam cometido crimes políticos contra o regime e a permissão para a criação de partidos políticos.

⁹⁴ As autoras destacam a realização de cinco Conferências Brasileiras de Educação, além do Fórum da Educação na Constituinte em 1987.

Essa corrente pedagógica – que compreende o homem como síntese das relações sociais em que está envolvido, logo, como um sujeito histórico e social, e tem como ponto de partida e chegada do ensino a prática social – foi amplamente divulgada e influenciou a elaboração do Currículo Básico (PARANÁ, 1990). Já na *Introdução* do documento temos que são “[...] os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta” (PARANÁ, 2003[1990], p. 12).

Mais à frente, quando o documento trata do *Ensino de 1º grau: elementar e fundamental*, afirma-se que:

A Educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a Educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. (PARANÁ, 2003[1990], p. 14)

Temos aqui um diálogo com direto com as ideias de Saviani a respeito da PHC, uma vez que, para o autor, em texto publicado originalmente no início da década de 1980 e republicado mais tarde em reedição da obra *Escola e Democracia*,

A pedagogia revolucionária é crítica [o autor se refere à PHC]. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, [...] entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade. (SAVIANI, 2018, p. 117)

O Currículo, dessa forma, retoma a concepção da PHC, segundo a qual a educação é determinada socialmente, mas também é determinante de transformações sociais. Numa educação assim compreendida, o professor busca instrumentalizar o aluno com “[...] ferramentas de caráter histórico, matemático, científico, literário etc., [...] para alterar qualitativamente a prática de seus alunos como agentes sociais” (SAVIANI, 2018, p. 132-133).

Assim, mantendo um diálogo de concordância com as ideias de Saviani a respeito do ensino, o Currículo Básico aponta para a necessidade de a escola, nos processos de mediação que levam à aprendizagem, favorecer “[...] a compreensão das relações sociais nas quais [o aluno] está inserido [...] instrumentalizando-o ainda que parcialmente, para nela atuar”

(PARANÁ, 2003[1990], p. 15). O texto do documento dialoga, dessa forma, também com a noção de sujeito da PHC, compreendendo que “[...] os agentes sociais presentes na relação de ensino-aprendizagem são sujeitos inseridos e determinados socialmente” (PARANÁ, 2003[1990], p. 15). Ainda, o documento destaca que as lutas sociais no Brasil – por terras, salários, moradias, saúde e educação – são marcadas pelo modo de produção capitalista e aponta que “como a história se dará, cabe aos homens organizados decidirem, construir-na no seio das próprias relações sociais” (PARANÁ, 2003[1990], p. 14).

Assim, vemos discursivizada no Currículo a concepção de escola e educação da PHC, a qual constituía uma proposta pedagógica que se apresentava como alternativa para romper com o ensino mecanicista que, predominante à época, vinha recebendo críticas. As práticas pedagógicas para as quais o Currículo aponta devem estar pautadas nessa perspectiva, do que decorre compreender a escola como um local de apropriação do conhecimento científico por todos que dela participam, defendendo a democratização do ensino e a ampla participação social nas decisões históricas da nação. O documento, desse modo, é norteado pela “concepção de homem como cidadão participante e atuante de uma sociedade e na de educação como aquela que determina e é determinada socialmente” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 135).

O homem, para o Currículo Básico, é um sujeito sócio-historicamente situado que se constitui “[...] em virtude de processos múltiplos de interação com o meio sócio-cultural, pela presença de outros indivíduos e/ou objetivo culturalmente inseridos e definidos” (PARANÁ, 2003[1990], p. 18), transformando-se continuamente em função dessa interação com o meio e com os demais. Dessa forma, o que se pretende é um ensino a partir do qual “os alunos deverão incorporar novos conhecimentos e experiências de forma a irem gradativamente, ampliando, aprofundando e articulando sua compreensão da prática social” (PARANÁ, 2003[1990], p. 15-16). A ênfase da proposta de ensino, dessa forma, recai sobre as práticas sociais.

No final da década de 1980, no espírito desse movimento de transformações sociais que vinha se desenhando desde os anos de 1970, o Brasil promulga uma nova Constituição (BRASIL, 1988) – a qual se pauta em princípios como a liberdade individual e o pluralismo de ideias – e realiza as primeiras eleições diretas em duas décadas.

No que diz respeito à LP, durante os anos de 1970 e, principalmente, 1980, os estudos linguísticos foram se desenvolvendo em nosso país e o contato dos professores e pesquisadores brasileiros com as diferentes teorias da linguagem – tais como a Sociolinguística, a Linguística Textual, a Semântica Argumentativa, a Pragmática, a Análise

do Discurso de linha francesa, o dialogismo do Círculo de Bakhtin entre outros –, que compõem o que Geraldi (1984) e Travaglia (2021[1996]) chamam de *linguística da enunciação*, gerou críticas severas ao ensino tecnicista de língua. Sobre isso Britto (1997a) destaca:

Do ponto de vista específico da área de língua portuguesa, verificou-se, a partir dos anos setenta, uma crítica generalizada, inclusive dos setores conservadores, em decorrência da dificuldade cada vez maior dos alunos egressos do segundo grau de ler e escrever de forma correta, clara e bem articulada. [...] A nova crítica do ensino de português, no entanto, apenas se estabelecerá consistentemente com o desenvolvimento de uma nova orientação nos estudos lingüísticos no Brasil, a partir do final da década de setenta [...]. (BRITTO, 1997a, p. 100-101)

A partir da década de 1980, segundo o autor, se expandiram linhas editoriais de bibliografia crítica, aconteceram encontros de especialistas e a oferta de cursos de extensão e formação de professores, além do desenvolvimento de projetos de ensino fundamentados em uma nova perspectiva de ensino: “Com a eleição de políticos de oposição para prefeituras municipais e governos de Estado, surgem projetos mais amplos, com a elaboração de currículos alternativos e textos de apoio ao professor (guias curriculares das secretarias de educação)” (BRITTO, 1997, p. 102).

É o que ocorre no Paraná. Eleito governador, José Richa (1983-1986) e, posteriormente, Álvaro Dias (1987-1990), ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB⁹⁵), promovem transformações na educação no Estado, o que culmina com a elaboração e publicação do Currículo Básico (PARANÁ, 1990): “A década de 1980, no Paraná, destaca-se devido à bandeira erguida pelos governadores José Richa (1983 a 1986), sucedido por Álvaro Dias (1987 a 1990), os quais representaram o contraponto político ao regime militar” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 53).

Como marco desse período, temos também a publicação da obra *O texto na sala de aula: leitura & produção*, em 1984. Como já discutimos na seção 4 desta Tese, o livro originou-se de um projeto político de formação aos professores de LP no oeste do Paraná e sua proposta de ensino disseminou-se pelo país, criando “[...] um movimento inédito no

⁹⁵ O Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi fundado em março de 1966 sob o nome de Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Sua criação foi resultado da extinção do pluripartidarismo, pelo Ato institucional nº 2 – durante o período da Ditadura Militar –, que instituiu o bipartidarismo. Nessa época restaram a Aliança Renovadora Nacional (ARENA), partido criado para dar sustentação política à ditadura, e o MDB, que representava a oposição ao regime. Em 2017, o partido voltou a se chamar MDB, numa tentativa de aplacar a crise de imagem que enfrentava, buscando resgatar o peso histórico do partido por meio da alteração do nome. Para mais informações sugerimos ler:

<https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/19/politica/1513695154_142381.html>. Acesso em 28 dez. 2022.

Brasil, em que as ideias e concepções nele [no livro] tratadas passam a ser discutidas em diferentes contextos de formação, em elaboração de projetos de ensino, chegando, nesse movimento à universidade” (LEAL, 2014, p. 160). Esse projeto – do curso e do livro – vai influenciar os docentes do Estado no sentido de uma nova proposta para o ensino de LP, num movimento que, sendo posteriormente incorporado pela SEED, resulta, em última instância, na elaboração do documento de LP do Currículo Básico (PARANÁ, 1990), como será discutido no tópico 5.2 desta Tese.

Além disso, em 1986, houve a publicação das Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de Língua Portuguesa. O documento nacional, publicado pelo Ministério da Educação, tinha como objetivo “constituir uma peça basilar para o aprimoramento educacional e cultural do País, para o qual hoje voltam seus esforços o Governo e a Nação” (BRASIL, 1986, s/p), constituindo-se como “parte integrante do movimento de renovação que caracteriza o atual contexto sociopolítico brasileiro” (BRASIL, 1986, p. 1). Seu relatório final apresentava sugestões e recomendações para o ensino de LP no país, elaboradas pela Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem de Língua Materna⁹⁶, a qual contou com a participação de João Wanderley Geraldi.

Entre outras medidas⁹⁷, o documento indicou que o nome da disciplina voltasse a se chamar "Língua Portuguesa" ou "Português" e que as atividades escolares no 1º grau deveriam centrar-se em três práticas interligadas: de leitura, de produção de textos e de análise linguística. Foi o primeiro documento nacional que apontou para o trabalho com a PAL – a qual seria retomada nas orientações dos PCN (BRASIL, 1998a). Assim, podemos inferir que há um diálogo destas orientações com o Currículo Básico (PARANÁ, 1990), uma vez que este último trata a disciplina como “Língua Portuguesa” – contrariando o que estava previsto na LDB de 1971, mas em acordo com as indicações das Diretrizes (BRASIL, 1986) – e destaca as práticas de leitura, produção textual e análise linguística, além da oralidade, a serem trabalhadas nas aulas – como será discutido no tópico 5.3 da Tese.

Quando da elaboração do Currículo Básico (PARANÁ, 1990), o Brasil vivia um período de intensa participação social nas decisões do país. Na política, isso se traduziu na luta pela redemocratização do Brasil, com a nova Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a

⁹⁶ A Comissão foi instituída pelo Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985. Dela fizeram parte: Abgar Renault (Presidente), Antônio Houaiss, Celso Cunha, Celso Luft, Fábio Lucas, João Wanderley Geraldi (substituindo Aurélio Buarque de Holanda), Magda Becker Soares, Nelly Medeiros De Carvalho (substituindo Francisco Gomes de Matos) e Raymundo Jurandy Wangham.

⁹⁷ Entre as recomendações das *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa* (BRASIL, 1986) também estão: a extinção dos cursos de licenciatura em Letras de curta duração; uma participação mais efetiva dos professores no livro didático a ser utilizado em sala de aula; e o aperfeiçoamento da rede de bibliotecas escolares e bibliotecas públicas no país.

realização de eleições diretas, subsidiada pela concepção de homem como sujeito situado sócio-historicamente, um cidadão participante e atuante na sociedade. Na educação, temos a crítica ao modelo tecnicista e a emergência da PHC, que passou a influenciar os debates sobre a escola a partir de uma concepção de educação como capaz de promover transformações sociais, que determina e é determinada socialmente. No ensino de LP, as transformações pelas quais a sociedade passava implicaram um movimento de mudanças advindo da compreensão da linguagem como uma prática social, por meio da qual interagimos com os demais e agimos no mundo. Todas essas concepções, relacionadas ao cronotopo da época, são discursivizadas no Currículo Básico.

No fim dos anos de 1980 e início dos anos de 1990, a escola passou por um momento de transformações que, no Paraná, culminou na produção de novas orientações pedagógicas aos professores. É sobre o processo de elaboração do Currículo Básico (PARANÁ, 1990) que discutimos a seguir, tratando do pequeno cronotopo do documento.

5.1.2 O pequeno cronotopo

Em 1983, José Richa assumiu, mediante eleição direta, o governo do Estado do Paraná. Sua vitória nas urnas, como destaca Tonidandel (2014), mostrava a insatisfação da sociedade civil com o autoritarismo do regime militar. Richa – filiado ao PMDB, partido de oposição ao regime – representava a possibilidade de mudanças. No que diz respeito à educação, o movimento para transformar a situação vigente, que mais tarde culmina na elaboração do Currículo Básico na gestão de Álvaro Dias, iniciou desde a construção do projeto do governo Richa.

Tonidandel (2014) afirma que o “marco simbólico inicial” da construção do Currículo Básico se deu na campanha eleitoral, no ano de 1982, quando o candidato solicitou que um grupo de educadores⁹⁸ do Estado construísse os *Subsídios para a elaboração de diretrizes para um programa de governo do PMDB: a educação no Paraná*, o qual trazia um conjunto de considerações sobre a educação no Paraná que integrou as diretrizes para o governo de José Richa.

⁹⁸ Esse grupo foi coordenado por Lilian Anna Wachowicz, docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR). A professora, doutora em Filosofia da Educação pela PUC-SP, sob orientação de Demerval Saviani, defendeu, de acordo com Tonidandel (2014), uma Educação Libertária, na qual a escola se configura como lugar de vivências e reflexões sobre o meio em que os alunos estão inseridos, uma condição permanente para a integração da educação na sociedade.

O documento reconhecia os elevados índices de analfabetismo e de evasão escolar e defendia uma educação liberta do autoritarismo:

Naqueles subsídios para educação, o grupo coordenado por Wachowicz reiterou os reclamos e as críticas do ME [Movimento dos Educadores] à política da educação local e do país como um todo. Posicionou-se contra a Pedagogia oficial, a proletarização do trabalho docente, a operacionalização dos processos educativos, a seletividade e o fracasso escolar, bem como, a insuficiência do Estado na oferta de todos os níveis de ensino. Igualmente se contrapôs à educação como “província autônoma”, o que faz dela a promotora das mudanças sociais (PMDB, 1982a, p. 20). Reivindicaram uma educação “libertária” para todos, crítica, democrática, pública que, na mediação dos conteúdos escolares, valoriza o aluno concreto. (TONIDANDEL, 2014, p. 124)

O texto final do documento propunha, entre outras medidas, aumentar a capacidade de atendimento das escolas públicas e gratuitas de 1º grau e reformar os currículos de 1º e 2º graus visando a melhorias na eficiência da aprendizagem. Tais diretrizes de campanha acabaram servindo de base para a elaboração das Políticas da Secretaria de Estado da Educação (SEED) durante a gestão. “No governo José Richa, dois meses depois da posse da Secretária Estadual de Educação Gilda Poli Rocha Loures, em maio de 1983, foi divulgado o texto ‘Políticas SEED/PR – Fundamentos e Explicitação - 1983/1986’” (FIGUEIREDO, 2001, p. 99), o qual tinha como objetivo nortear as políticas educacionais do Paraná.

Costa-Hübes (2008) afirma que o documento assumia como compromisso da educação para o Estado:

1. resgate do compromisso político na ação pedagógica;
 2. melhoria da qualidade do ensino com prioridade para a rede pública;
 3. incentivo às experiências não formais de educação;
 4. democratização do poder pela participação das comunidades organizadas, nas decisões relacionadas com a educação;
 5. valorização do docente como profissional necessário à sociedade;
 6. implantação gradativa da educação especial na rede pública Estadual.
- (COSTA-HÜBES, 2008, p. 53)

O documento buscava a melhoria da qualidade do ensino, com prioridade para a rede pública, ênfase para o acesso e permanência do aluno na escola. Assim, durante a administração de José Richa, o ensino de 1º grau teve primazia. Sua ação, contudo, se deu mais sobre a ampliação do acesso à educação do que sobre a melhoria na qualidade do ensino.

Ao final do governo Richa, o ensino de 1º Grau, prioridade deste governo, apresentou avanços no que tange a ampliação do acesso. Santos⁹⁹, assim registrou: as 681.134 matrículas, realizadas na zona urbana, em 1983, subiram para 736.241, em 1986. [...] Os dados são expressivos, porém, esses números não se aplicam à qualidade do ensino. No início do governo, a reprovação no 1º Grau, na rede estadual de ensino, era de 23,26%. Em 1986, caiu para 21%. [...] As taxas de reprovação na 1ª série, englobando todas as redes, inclusive a particular, apresentou, em 1983, 33,29%. Em 1986 foi de 29,96%. [...] A evasão na rede estadual de 1º Grau [...] foi 15,18% no início da gestão Richa, subindo para 16,69%, em 1986 [...]. (TONIDANDEL, 2014, p. 143)

Apesar de a ascensão de um governo democrático no Paraná ter sinalizado novas possibilidades para educação, ainda havia muito a fazer quando José Richa deixou o poder para concorrer a uma vaga no Senado. Tonidandel (2014) afirma que, durante a gestão Richa, apesar de algumas mudanças, houve falta de clareza na direção das ações necessárias à realização da proposta renovadora, descontinuidade no encaminhamento dessa proposta e desorganização da SEED. Dessa forma, embora houvesse uma ideia de uma educação libertária e cursos de formação nesse sentido tenham sido organizados para os professores, “práticas progressistas que abordaram os conteúdos de forma histórica, conviveram com práticas de educação formal acríicas, populares e não formais” (TONIDANDEL, 2014, p. 148). Em consonância, Costa-Hübes (2008) destaca que “[...] poucas das ações propostas durante o Governo José Richa foram concretizadas. Foi um período mais de politização do discurso pedagógico do que de modificações das condições concretas das escolas” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 53).

Em 1984, Tonidandel (2014) relata que foi realizada a I Jornada de Língua Portuguesa, promovida pelo Departamento de Ensino de Primeiro Grau (DEPG), da SEED. O evento iniciou um debate sobre o ensino de LP, fomentado pelas discussões presentes na obra organizada por Geraldini (1984), “[...], que propôs a revisão dos métodos e objetivos para o trabalho docente, dos quais emergiram grupos de estudos que ensaiaram práticas alternativas” (TONIDANDEL, 2014, p. 131).

Os trabalhos iniciados pela equipe de LP do DEPG, contudo, foram interrompidos em 1985, pois “as intenções do grupo do DEPG não foram ao encontro com o que se efetivava das propaladas ‘políticas da SEED’. O Grupo reprovou a descontinuidade, a incoerência e a

⁹⁹ Trata-se da pesquisa de Santos (1998), cuja referência completa é: SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos constitucionais**. 1998. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

falta de revisão dos cursos organizados pela SEED, posicionamento este que criou momentos de tensão e conflitos” (TONIDANDEL, 2014, p. 131).

O trabalho no oeste, no entanto, não parou. Em julho de 1985, no âmbito das formações realizadas na região com o incentivo da ASSOESTE, aconteceu um seminário para os professores de LP que haviam participado da formação coordenada por Geraldi no ano anterior:

O seminário inicialmente foi preparado para 120 pessoas, porém, para a surpresa dos organizadores, compareceram mais de 500. Acontecimentos como este favoreceram para que a equipe do CETEPAR reconhecesse o trabalho da ASSOESTE e se conscientizasse dos avanços propiciados com as discussões, enquanto que, na capital, a SEED engatinhava para uma proposta na área de Língua Portuguesa. (COSTA-HÜBES, 2008, p. 120)

Assim, ainda que o grupo de LP do DEPG tivesse interrompido os trabalhos, em junho de 1986, a equipe de Geraldi foi convidada para participar de um seminário em Curitiba com professores e chefes dos Núcleos Regionais de Educação, a fim de apresentar experiências de ensino resultantes da formação do Projeto *O texto na sala de aula*. “A iniciativa mostrou que as ações empreendidas no Oeste do Paraná estavam desafiando e mobilizando professores e equipes pedagógicas de todo o Estado” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 120).

Na esteira desse encontro, no final de 1986, quando José Richa já havia deixado o governo e Álvaro Dias já havia sido eleito, realizou-se um encontro estadual com professores envolvidos no Projeto *O texto na sala de aula*, em Ponta Grossa, e foi criada uma comissão de LP para, junto à SEED, coordenar o trabalho sobre a disciplina escolar no Estado, definindo verbas, cronogramas e diretrizes. O grupo de 1985 voltaria a atuar na SEED, ainda que por pouco tempo.

Em 1987, iniciou o governo de Álvaro Dias (1987-1990), no qual o Currículo Básico foi, de fato, elaborado. Na área de educação, o novo governador, que também era filiado ao PMDB, “reiterou o discurso oposicionista de Richa” e deu continuidade à “discussão política da educação, da democratização, da descentralização da gestão e da melhoria da infraestrutura escolar” (TONIDANDEL, 2014, p. 150), buscando empreender “[...] medidas para ajustar a prática ao discurso oposicionista nos limites da democratização da escolarização pública obrigatória” (TONIDANDEL, 2014, p. 151).

Entre as diretrizes do novo governo, defendidas durante a campanha, estava a priorização do ensino de 1º grau e a criação do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA)¹⁰⁰, o qual seria a base para a reorganização da escola pública no Paraná:

Em 1987, no Estado do Paraná, o Ciclo Básico de Alfabetização foi implantado com a assessoria de técnicos da própria Secretaria de Educação de São Paulo e do município de Recife, Pernambuco. A finalidade desse programa era de diminuir a reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscando a democratização do acesso à escola e ampliando o período de alfabetização para as duas primeiras séries. (FIGUEIREDO, 2001, p. 111)

O novo momento histórico, de retomada da democracia, com a concepção de um homem situado sócio-historicamente e participante na sociedade, e de uma educação que determina e é determinada socialmente, demandavam transformações no ensino. Disso veio a proposta do CBA, o qual permitiria “[...] o progresso sistemático do aluno no domínio do conhecimento, eliminando a reprovação na 1ª série, a qual resultaria num retorno ao ponto zero, desrespeitando os ganhos de aprendizagem que a criança alcançou” (PARANÁ, 2003[1990], p. 12). O CBA constituiu o início da reorganização do 1º grau.

Conforme o Currículo, “No Ciclo Básico, a alfabetização é o processo de apropriação da língua escrita, o qual deve ser compreendido além do simples domínio do sistema gráfico”, e tem como objetivo criar as condições para a “apreensão de conceitos mais elaborados e complexos que vêm resultando do desenvolvimento das formas sociais de produção” (PARANÁ, 2003[1990], p. 12). Apontava-se, assim, para uma escola que visava a superar o ensino mecânico da língua como sistema e para uma pedagogia que se voltava para as práticas sociais, a PHC.

A nova concepção de alfabetização, com a implantação do CBA, foi, de acordo com o próprio Currículo, o passo inicial para que o ensino de todas as disciplinas escolares fosse repensado: “Ao se propor um novo encaminhamento teórico-metodológico, para a aquisição de linguagem escrita, fez-se necessária a reorganização dos demais conteúdos curriculares das outras séries desse grau de ensino” (PARANÁ, 2003[1990], p. 12).

Com a implantação do CBA, Costa-Hübes (2008) destaca que os esforços da SEED voltaram-se para a formação e o aperfeiçoamento docente, com a realização de diversos

¹⁰⁰ O Ciclo Básico de Alfabetização foi instituído pelo Decreto nº 2.545, de 14 de março de 1988, sendo autorizado e regulamentado pela Secretaria de Estado da Educação pela Resolução nº 744, de 23 de março de 1988. Conforme Figueiredo (2001), a proposta do CBA foi apresentada em 1987 nas cidades de Londrina, Cascavel, Maringá, Irati e Curitiba. Nessa época, os representantes dos Núcleos Regionais de Ensino tiveram cursos para divulgá-la aos professores, em 1988.

curso de capacitação, pelo CETEPAR, para discutir a alfabetização, a proposta do CBA e práticas pedagógicas. Além disso, o DEPG, em conjunto com os Núcleos Regionais de Educação, realizou “vários encontros e cursos, visando o processo de análise e reestruturação dos conteúdos das áreas do conhecimento” (PARANÁ, 2003[1990], p. 12). O objetivo era discutir os conteúdos curriculares das séries do 1º grau nas diferentes disciplinas.

Conforme o Currículo, foi a partir desses encontros e discussões que a SEED sistematizou o documento, cuja versão preliminar foi publicada em novembro de 1989. Em fevereiro de 1990, durante a semana pedagógica, os professores da rede estadual teriam rediscutido a proposta e enviado as considerações e sugestões para “a equipe de ensino do DEPG para sistematização, em redação final, da proposta curricular oficial, de Pré a 8ª série, para o Estado do Paraná” (PARANÁ, 2003[1990], p. 12).

O Currículo, desse modo, seria o resultado “[d]o trabalho coletivo dos profissionais compromissados com a educação pública do Paraná” (PARANÁ, 2003[1990], p. 12). O movimento de sua elaboração, no entanto, não se deu sem tensões. Na área de LP – a que mais interessa a esta pesquisa –, houve uma mudança significativa na equipe que conduzia o processo, o que implicou grandes alterações entre o projeto inicial para a LP e o que foi apresentado no documento pedagógico oficial.

Se, no início do governo Dias, na área de LP, “o grupo que discutiu, na gestão Richa, a superação dos processos mecânicos de apropriação dos códigos formais de leitura e escrita numa perspectiva crítica, retomou os trabalhos, interrompidos em 1985” (TONIDANDEL, 2014, p. 151), mais tarde esse mesmo grupo foi substituído por questões políticas.

A equipe inicial, que estava sendo assessorada por Geraldi, chegou a publicar, em agosto de 1987, um documento em que apresentava as bases para o ensino de LP no Estado.

Explica-se: no conjunto dos educadores que buscavam superar formas mecânicas e abstratas do trabalho escolar com a língua e com a escrita, o Grupo interdepartamental de Língua Portuguesa da SEED, tendo à frente o professor Caibar Pereira Magalhães, com assessoria de João Wanderley Geraldi publicou o Documento “Língua: mundo mundo vasto mundo”. Este texto consubstanciou análises, discussões e sugestões do “Encontro de Língua Portuguesa”, realizado em agosto de 1987, pela SEED e DEPG, com representantes das IES, dos NREs, professores alfabetizadores e da matéria língua portuguesa (PARANÁ, 1987a). (TONIDANDEL, 2014, p. 154-155)

O objetivo de *Língua: mundo mundo vasto mundo* (MMVM) era orientar a prática dos professores de LP do Paraná. Conforme Vieira-Silva (2010), o documento constituía uma espécie de diretrizes curriculares de LP que vinham sendo pensadas e construídas desde 1983

por uma equipe de professores dos departamentos de ensino da SEED/PR¹⁰¹ e foi discutido, em sua primeira versão, por professores da rede estadual e das universidades, acatando contribuições de docentes de LP de 1º, 2º e 3º graus para lançar sua segunda versão em outubro de 1987¹⁰². A elaboração coletiva deste documento mostrava que ocorria, “[...] na educação pública do PR, um processo de participação democrática como princípio norteador de mudanças, estabelecendo uma interlocução com os professores em torno de questões político-conceituais que defendiam uma nova perspectiva para o ensino de LP” (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 166).

O documento MMVM é fruto de um esforço coletivo de professores e nasce

[...] fortemente influenciado pela experiência iniciada no Oeste do Estado por João Wanderley Geraldi (JWG) e sua ‘equipe da Unicamp’ [configurando-se como] uma espécie de ‘roteiro de leitura’, que introduz e convida os professores à reflexão sobre as questões que implicavam em mudanças de concepção e encaminhamentos metodológicos específicos no ensino de língua portuguesa. (ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 84)

Tratava-se de um documento construído com os professores, sem a imposição de listas de conteúdos ou atividades que deveriam ser realizadas com os alunos, mas que trazia reflexões a respeito do ensino de LP pautadas na concepção de linguagem como forma de interação.

Entre as duas versões de MMVM, contudo, já é possível observar uma mudança no tom da proposta¹⁰³. Athayde Junior (2006) ao comparar discursivamente o documento publicado em agosto de 1987 e o de outubro do mesmo ano aponta para o fato de que, se a primeira versão mostrava-se muito mais como uma proposta construída com os professores, a segunda assume tom mais próximo de uma proposta elaborada para os docentes e, portanto, mais prescritiva:

¹⁰¹ De acordo com Athayde Junior (2006), em sua primeira versão, o documento registra como elaborador o Grupo de LP da SEED, formado por: Fátima Ikiko Yokohama - DESG; Francis Mary Guimarães Nogueira – Escola Hasdrúbal Belegard; Ivone Machado de Oliveira - DEPG; Maria Izabel de Moura Brito - CETEPAR; Marilei D’Oro - CETEPAR e Mário Cândido de Athayde Júnior - DESG. A redação final da primeira versão teve a consultoria de Caibar Pereira Guimarães Júnior.

¹⁰² A segunda versão, publicada em outubro de 1987, foi elaborada, conforme Athayde Junior (2006), pelo mesmo Grupo de LP da SEED, a partir de contribuições e críticas trazidos por representantes das equipes de ensino dos Núcleos Regionais de Educação, alfabetizadores, professores de 5ª a 8ª, de 2º grau e docentes de LP das Instituições de Ensino Superior do Estado, presentes em Encontro de Língua Portuguesa, ocorrido em Curitiba-PR, entre os dias 31 de agosto e 02 de outubro de 1987.

¹⁰³ Entre outras questões, é possível observar, na segunda versão, como destaca Athayde Junior (2006), o apagamento da importância do projeto *O texto na sala de aula*, desenvolvido no oeste, como motivador das reflexões sobre o ensino de LP no estado e uma escrita mais impositiva, apontando o que é preciso, o que deve ser feito em detrimento de sugestões que visavam a conscientizar o professor de suas ações e de como transformá-las.

O ineditismo do MMVM não se resume ao fato de ser o produto coletivo de um grupo: mais que isso, esse era um grupo "relativamente autônomo". Essa característica acaba por provocar movimentos discursivos que se dão entre a escrita da primeira e da segunda versão e que servirão aqui como os indícios que **comprovam como, discursivamente, um projeto de mudanças que assume a construção de propostas com os professores** vai, num contínuo, se metamorfoseando - contraditória e paulatinamente - em um projeto de **elaboração de propostas para os professores**. (ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 85, grifos do autor)

Mudanças políticas no Estado são as responsáveis pelas alterações entre as versões do documento. Conforme o autor – que foi um dos professores responsáveis pela sistematização de MMVM –, as alterações entre uma e outra versão mostram a tensão que se estabelece entre a necessidade de conquistar mais professores de LP para o projeto – e a consequente transformação do ensino – e “[...] as restrições que o posto de integrantes da Secretaria lhes impunha, visto que já vivenciavam o refluxo da abertura política e, com a passagem entre governos pós-ditadura, eram sentidos os primeiros movimentos de mudança de projetos de poder” (ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 86).

Apesar de a proposta de MMVM estar ajustada à concepção de educação da SEED, Tonidandel (2014) destaca que o documento não foi sustentado politicamente pelo alto escalão da Secretaria e alguns membros da equipe foram demitidos. “Conquanto que o conjunto da equipe não se desfez totalmente, aqueles que permaneceram não tiveram ‘força política’ para seguir com a proposta [...]” (TONIDANDEL, 2014, p. 155). O grupo atuou até meados de 1988, quando foi dissolvido por questões políticas. A esse respeito Costa-Hübes explica que “[...] com a troca de governo (de José Richa para Álvaro Dias), a equipe de Geraldi tornou-se *persona non grata* no Estado e, conseqüentemente, não voltou a trabalhar no Paraná” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 121).

Conforme Loch (2016),

houve uma nova conjuntura no Estado, e com outro grupo na Secretaria de Educação – SEED, de forma diretiva e imposta, foram implantadas diretrizes curriculares elaboradas por professores da Universidade Federal do Paraná – UFPR, — caindo por terra (VIEIRA-SILVA, 2010) o documento MMVM [Língua: mundo mundo vasto mundo], elaborado coletivamente. (LOCH, 2016, p. 80)

Embora a SEED tenha realizado encontros e cursos com os professores para a elaboração do Currículo Básico (PARANÁ, 1990) – como já destacamos que o próprio

documento explicita –, na área de LP deixou de lado a construção coletiva do documento MMVM, e compôs uma nova equipe¹⁰⁴ para a sistematização do documento estadual.

Assim, o movimento que culminou na publicação do Currículo Básico (PARANÁ, 1990), especialmente na parte de LP, embora nasça, no início da década de 1980, de um projeto político participativo, que estabeleceu intenso diálogo com os professores, vai gradualmente sendo alterado para, no fim daquela década, caracterizar-se como a elaboração de uma proposta que, mais do que inseri-los na construção do texto de LP, consulta os professores para oferecer-lhes, de forma mais prescritiva, os caminhos que devem seguir em sua práxis pedagógica. No governo de José Richa, o projeto político-educacional “[...] se pautava pela participação ativa dos professores na elaboração das propostas” (ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 122), o que se traduziu em MMVM; já no governo Dias, “essa participação se reduz a uma consulta, seguida de redação final por consultor/especialista” (ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 122), como aconteceu no Currículo Básico.

O governo de Álvaro Dias, no qual se deu a elaboração do Currículo Básico, mostrou-se mais autoritário do que se anunciava em sua campanha. E, na área educacional, foi marcado por perdas salariais sofridas pelos professores¹⁰⁵ e greves. Foi na gestão Dias que ocorreu o triste episódio em que a cavalaria montada da polícia militar, por ordem do governo estadual, avançou contra professores grevistas que se manifestavam em Curitiba¹⁰⁶ – o que permite entrever o tom com que o governo conduzia a educação no Estado.

A retirada de Geraldi e a posterior troca do grupo responsável pela LP na SEED impactou na elaboração do Currículo Básico. Apesar de ser um dos pioneiros, no Brasil, a assumir a concepção interacionista de linguagem como a norteadora da prática docente, o documento permite entrever o jogo de forças – centrípetas e centrífugas – que atuavam no período, marcando algumas contradições nas orientações aos professores, o que pode ser

¹⁰⁴ Assinam o documento de LP do Currículo Básico as professoras Elisiane Maria Tiepolo, Marcia Flávia Porto, Reny Maria Gregolin e Sônia Monclaro Virmond, que coordenou a equipe. Conforme informações obtidas na plataforma Lattes, à época, Tiepolo era graduada em Letras pela UFPR e ministrou cursos sobre a concepção interacionista de linguagem e o ensino de LP para os professores do estado nos anos de 1988 e 1989. Marcia Porto – cujo lattes não conseguimos localizar – era professora do estado. Reny Maria Gregolin havia cursado mestrado em Letras na UFPR sob a orientação do professor Carlos Alberto Faraco. Já Sônia Virmond era graduada em Letras pela UFPR e fez curso de extensão, em 1987, na mesma instituição, intitulado *Introdução a Bakhtin e Teoria da Linguagem*. As professoras, desse modo, mantinham relações com a SEED e com a UFPR, que, como afirma Loch (2016), passou, com a retirada de Geraldi e do grupo de LP da Secretaria, a ter grande atuação na sistematização do documento estadual.

¹⁰⁵ De acordo com Mainardes (1995), quando Dias assumiu o governo do estado, em 15 de março de 1987, teve de garantir o piso salarial de três salários mínimos, promovidos por José Richa. Contudo, de setembro de 1987 em diante, iniciou-se um processo de perdas salariais que foram acentuando-se mês a mês e levaram a ocorrência de greves por parte dos docentes, em 1988 e em 1990.

¹⁰⁶ O ocorrido se deu no dia 30 de agosto de 1988, quando policiais militares avançaram com cavalos, cães e bombas de efeito moral contra um coletivo de docentes que protestava por melhores salários e condições de trabalho na Praça Nossa Senhora de Salette, em Curitiba. (LIMA, 2013)

observado na concepção de linguagem que norteia o documento. É sobre isso que discutimos a seguir.

5.2 COMPREENSÕES SOBRE A LÍNGUA(GEM)

No que diz respeito à LP, o Currículo Básico (PARANÁ, 1990) se divide em cinco partes: 1) Pressupostos Teóricos; 2) Encaminhamentos Metodológicos, o qual se subdivide nos eixos Domínio da Língua Oral, Domínio da Leitura e Domínio da Escrita¹⁰⁷; 3) Conteúdos; 4) Avaliação; e 5) as referências utilizadas na sua composição.

O documento é escrito em primeira pessoa do plural – nós – visando a destacar que foi produzido por professores para professores, numa estratégia para que os docentes se sentissem incluídos na proposta –, evidenciando a ideia de uma construção coletiva realizada pelos docentes. Contudo, trata-se de um currículo. Desse modo, seu tom não é de apontar possibilidades, mas de indicar o que deve ser feito pelos professores em sua práxis pedagógica. Assim, traz bastantes construções com as expressões: “é preciso”, “é necessário”, “o trabalho deve”, apontando para o caráter prescritivo da proposta – no que se distingue, conforme Athayde Junior (2006), do documento MMVM, especialmente em sua primeira versão, que trazia muito mais uma reflexão a partir da qual os professores poderiam (re)pensar suas práticas do que determinações de como ensinar.

Compreendemos que isso se deve ao cronotopo do período. Trata-se de uma época de grandes transformações sociais, a exemplo do que ocorria na esfera política, que possibilitavam (re)pensar a educação. No entanto, como sempre ocorre na dinâmica social, há a atuação de forças centrífugas e centrípetas. Estas últimas buscavam manter o *status quo*, incidindo contra o movimento de mudanças na educação. Assim, é preciso considerar duas questões: 1) a escolha pelo gênero currículo, com seu tom mais impositivo, não é gratuita, era necessário elaborar um documento oficial, parametrizador do ensino, que garantisse que as transformações chegassem às escolas e, possivelmente, à práxis dos professores; 2) a ação dessas forças – centrífugas e centrípetas –, que pode ser observada no processo de elaboração do Currículo Básico, é marcada no fio discursivo do documento, configurando orientações que, por vezes, são contraditórias, mas que buscam equilibrar as diferentes vozes sociais do

¹⁰⁷ A PAL não aparece como eixo de ensino, mas se encontra articulada ao “Domínio da Escrita”. Assim, embora tenhamos analisado os diferentes eixos, nossas observações a respeito dos eixos de Domínio da Língua Oral e Domínio da Leitura são mais no sentido de apontar qual a concepção de linguagem que expressam, sem detalhar as orientações do Currículo sobre essas práticas. Já o eixo de Domínio da Escrita – e a PAL –, dados os objetivos desta investigação, são discutidos mais detalhadamente, à parte, na seção 5.4 desta Tese.

período, reflexo do cronotopo em que se dá sua construção, numa tentativa de instaurar novos direcionamentos para a educação pública no estado.

No que diz respeito à concepção de linguagem, embora o documento informe se pautar na compreensão interacionista, sua proposta de ensino traz ecos das concepções anteriores, que reverberam em algumas orientações do Currículo, e permitem observar o movimento de forças atuando. A linguística da enunciação começava a se desenvolver no país, trazendo conhecimentos inovadores para pensar o ensino de língua. A compreensão interacionista da linguagem como norteadora do processo de ensino/aprendizagem da LP era recente; e, com as práticas pautadas nas outras concepções já cristalizadas, havia dificuldades para vislumbrar formas de operacionalizar os novos conceitos na prática pedagógica, de modo que essa compreensão dos docentes da época, ainda não bem definida – abrigando conceitos e práticas contraditórias –, se mostra presente no documento. Além disso, é importante lembrar que houve uma alteração significativa na equipe da SEED que vinha trabalhando nas orientações sobre a LP, apontando para uma quebra entre o primeiro documento (MMVM – 1ª edição) – o qual foi elaborado sob a consultoria de Geraldi –, e o último (o Currículo Básico).

Já no início, ao tratar dos Pressupostos Teóricos que embasam suas orientações para o ensino, o documento busca destacar sua compreensão de linguagem. Para o Currículo, pensar o ensino de LP implica pensar “[n]a realidade da linguagem”, a qual “permeia todos os nossos atos cotidianos” e “serve para articular não apenas as relações que estabelecemos com o mundo, como também a visão que construímos sobre o mundo” (PARANÁ, 2003[1990], p. 45).

Ao destacar que a **linguagem permeia todos os nossos atos cotidianos**, o documento enfatiza a importância da linguagem na vida social, indicando que é por meio dela que nós agimos no mundo. A linguagem serve para **articular nossas relações com o mundo** – o que entendemos referir-se às relações com os demais, o processo de interação com os outros – e, por isso mesmo, também influencia a forma como compreendemos a realidade em que estamos inseridos, o que relacionamos com a ideia bakhtiniana de “ideologia” como uma forma de compreender o mundo. Assim, para o Currículo “é via linguagem que nos constituímos como sujeitos no mundo” (PARANÁ, 2003[1990], p. 45).

O documento de LP permite observar, no trecho, um diálogo de concordância com a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin – lembremo-nos de que nos anos de 1980 já havia sido publicada uma edição de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (com autoria

atribuída a Mikhail Bakhtin) pela editora Hucitec, que consta nas referências do Currículo¹⁰⁸ – para quem somos constituídos pela linguagem, que tem na interação discursiva, ou interação verbal, sua realidade fundamental, sua base existencial – o que também poderia se pautar em Geraldí (1984), que defendia a compreensão interacionista de linguagem, a partir das ideias do Círculo, e cujo pensamento reverberava bastante no estado do Paraná, dadas as formações realizadas sob sua coordenação ao longo dos anos de 1980.

O documento admite que “a atividade mental, própria do homem, é organizada pela linguagem” (PARANÁ, 2003[1990], p. 45), no que refuta a compreensão do “subjetivismo individualista” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 147). Ao destacar que a atividade mental é organizada pela linguagem, e não o contrário, o documento concorda com o pressuposto de que “não é a vivência que organiza a expressão, mas a expressão que organiza a vivência” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 204) e, portanto, refuta, a concepção de que a linguagem é mera expressão do pensamento, da qual advém o estudo da língua pautado numa gramática normativa.

O documento estabelece relação direta com os pressupostos do Círculo de Bakhtin mais à frente. Depois de discutir, a partir de Engels, que a linguagem surge da necessidade de organizar a experiência e o conhecimento humano, o que a torna “um fato eminentemente social” (PARANÁ, 2003[1990], p. 45), esclarece que:

Perceber a natureza social da linguagem enquanto produto de uma necessidade histórica do homem leva-nos à compreensão do seu caráter dialógico, interacional. Em outras palavras, tudo o que dizemos, dizemos a alguém e é esse interlocutor, presente ou não no ato da nossa fala, que acaba por determinar aquilo que vamos dizer. Nossas palavras dirigem-se à interlocutores concretos, isto é, pessoas que ocupam espaços bem definidos na estrutura social. Mais do que isso, as nossas idéias sobre o mundo se constroem nesse complexo processo de interação. Vale dizer: aquilo que pensamos sobre o real está diretamente vinculado aos horizontes do grupo social e da época a que pertencemos. A partir desses pressupostos decorrem, pelo menos, três idéias básicas: 1- O complexo universo das relações sociais determina aquilo que vamos dizer e como vamos dizer. 2 – Dizemos coisas para alguém que está socialmente situado. 3 – Dizemos coisas do ponto de vista social e da época a que pertencemos. Esse raciocínio nos leva a uma outra compreensão igualmente importante: “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” [citação da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*]. Com isso queremos dizer que a palavra adquire o sentido que o contexto social e histórico lhe confere; nessa perspectiva, seu sentido estará, portanto, subordinado a um ponto de vista (daquele que fala e daquele que ouve), este também ideológico, porque construído no social e na história. (PARANÁ, 2003[1990], p. 46)

¹⁰⁸ A edição que consta nas referências do Currículo é: BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1986.

No excerto, o Currículo reconhece a natureza dialógica da linguagem e, diante disso, ressalta como os enunciados sempre se orientam para o interlocutor, estabelecendo um diálogo de concordância com o Círculo, para o qual “a palavra é orientada para o interlocutor” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 204). Trata-se de um **interlocutor concreto, que ocupa espaço bem definido na estrutura social**, um sujeito situado. Além disso, o Currículo recorre ao Círculo ao abordar como o **horizonte do grupo social e da época** a que o locutor pertence molda seu dizer, incorrendo na ideia de cronotopo, e destaca como a linguagem verbal é sempre ideológica, num diálogo com a ideia de que todo enunciado apresenta uma “orientação social valorativa” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 208). O Currículo também cita diretamente trecho da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Logo, o documento dialoga com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, buscando mostrar que concorda com a concepção de linguagem – dialógica e interacional – destacada no trecho.

O documento afirma que para pensar o ensino de LP é preciso pensar a linguagem. E considera que a linguagem é uma forma de interação e ação sobre/no mundo. É possível depreender que estabelece um diálogo de concordância também com Geraldi quando o autor afirma que: “Estudar língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 1984c, p. 44).

Assim, o Currículo informa adotar uma “concepção de linguagem que vê no processo de interação verbal sua substância, sua realidade fundamental” (PARANÁ, 2003[1990], p. 46) e, a partir disso, contrapõe-se a duas outras concepções de linguagem, as quais não nomeia, mas caracteriza:

Há nitidamente, dentro do ensino do português, duas correntes preponderantes do pensamento lingüístico: uma delas vê na aprendizagem da teoria gramatical a garantia de se chegar ao domínio da língua oral e escrita; a outra, contrapondo-se à primeira, vê, no trabalho com as estruturas isoladas da língua, a possibilidade de desenvolver a expressão oral e escrita. Embora com fundamentos bem diferentes, essas duas visões de linguagem estão presentes e convivem sem maiores problemas na sala de aula. O livro didático, aliás, é um bom exemplo desse ecletismo um tanto inconseqüente. (PARANÁ, 2003[1990], p. 46)

As duas correntes destacadas dialogam, respectivamente, com as concepções de linguagem como expressão do pensamento e linguagem como instrumento de comunicação, identificadas por Geraldi (1984c). Ao tratar da primeira delas, o Currículo Básico assevera que, no ensino, ela resulta na ideia de que “saber língua é saber gramática, ou **melhor**

dizendo, teoria gramatical”, o que configura uma “polêmica no ensino do português, uma velha discussão que empolga aqueles defensores de uma visão mais **conservadora** de linguagem” (PARANÁ, 2003[1990], p. 46, grifos nossos).

No entanto, em seguida, o documento corrige: **ou melhor dizendo, teoria gramatical**. O que temos, portanto, é uma crítica que procura mostrar o que, de fato, essa corrente de pensamento implica no ensino de LP: não se trata de conhecer as regras de uma língua, sua gramática, para usá-las com o intuito de conseguir se expressar bem, mas de dominar teoria gramatical, o que implicaria um estudo **sobre** a língua, o domínio da metalinguagem e de como descrever a estrutura do idioma. Ou, conforme Geraldi – com o qual observamos que o Currículo dialoga, ainda que não de forma explícita:

[...] uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 1984c, p. 47)

O documento aponta ainda que essa questão – ensinar gramática x ensinar teoria gramatical – é uma polêmica que “empolga **aqueles** defensores de uma visão **mais conservadora** de linguagem”. Ao tratar os que concordam com tal concepção de linguagem e de ensino como **aqueles**, o documento se distancia deles, implicando se coadunar com outra posição. Além disso, ao associar essa compreensão com **uma visão mais conservadora**, permite entrever o discurso de que se trata de uma concepção antiga e ultrapassada, que precisa ser superada. Essa interpretação se dá especialmente devido ao cronotopo de elaboração do documento: as intensas críticas que se faziam na época a um ensino conservador – associado ao regime ditatorial que o país vivera e do qual muitos educadores queriam se dissociar –, que precisava ser renovado. Ser **conservador** implicava discursos antidemocráticos que não eram bem-vindos. Logo, o documento procura discursivizar um afastamento dessa concepção.

Para tal, também explicita o que entende por gramática: “É preciso entender a gramática numa dupla dimensão: na perspectiva da dimensão da língua (o livro que dita as regras do bem falar e do bem escrever) e na perspectiva de um conjunto de regras que está subjacente a todo ato lingüístico” (PARANÁ, 2003[1990], p. 46). A primeira seria a gramática normativa, que prescreve usos da língua; a segunda, a gramática internalizada, que o falante aprende no processo de interação e que, mesmo de forma inconsciente, lhe permite

compreender e usar a língua. Esta última é mais alinhada à ideia de PAL, pois seu foco está nos usos da língua(gem). E é com este entendimento que o documento parece concordar ao determinar que: “Defendemos, no entanto, que o cerne do trabalho com a língua deve se constituir na compreensão de fatos linguísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos” (PARANÁ, 2003[1990], p. 46), possibilitando inferir a indicação de um trabalho com PAL¹⁰⁹ – a qual é citada pontualmente quando o documento aborda a escrita de textos.

Tratando da gramática, o Currículo Básico permite entrever a influência da Sociolinguística ao pontuar que:

Não há efetivamente quem fale sem gramática: toda variedade de língua, prestigiada ou não, possui uma organização sintática, em outras palavras, uma gramática que permite o entendimento entre as pessoas, em momentos de interlocução. Do ponto de vista lingüístico, não há como fazer um julgamento sobre o maior ou menor valor de uma determinada variedade. [...] não cabendo, portanto, nesta linha de raciocínio, fazer uso de conceitos do tipo certo ou errado. (PARANÁ, 2003[1990], p. 46)

O Currículo toma como legítimas as diferentes variedades linguísticas, mas também reconhece que, embora não seja possível fazer-lhes um julgamento sobre qual teria maior ou menor valor do ponto de vista da ciência – a linguística –, a sociedade o faz, estabelecendo aquelas que têm mais ou menos prestígio social. Há aqui um diálogo não marcado com Geraldi (1984c), que discute a respeito do prestígio das variedades, afirmando que “uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais” (GERALDI, 1984c, p. 44). Diante disso, o documento aponta para a impossibilidade de manter, uma vez que toma todas as variedades linguísticas como legítimas, a concepção habitual de certo e errado do ensino tradicional, do que podemos depreender que se alinha muito mais à ideia de inadequação – conforme o contexto de interlocução – do que erro – no sentido da gramática normativa.

Mais à frente, o documento caracteriza a segunda concepção de linguagem com a qual indica também não concordar. De acordo com o Currículo Básico,

Coexistindo com esse ensino [tradicional, com foco no ensino de teoria gramatical], há uma prática centrada, não mais na gramática, mas nas estruturas de uma língua vista como um código acabado. A linguagem aqui é vista como um objeto autônomo, sem história e sem interferência social, um

¹⁰⁹ A PAL no Currículo Básico (1990) é discutida no tópico 5.3 desta Tese.

conjunto de formas que existem independentemente do homem. Nesta visão, a expectativa que se tem é que o aluno seja capaz de estruturar frases dentro da variedade padrão (domínio da concordância verbal, da conjugação verbal etc.). Do ponto de vista pedagógico, o trabalho desenvolvido tem um caráter mecânico de treinamento, já que a língua, enquanto conjunto de formas, precisa ser internalizada via exercícios do **tipo siga o modelo, preencha a lacuna, copie**, etc. O texto é visto apenas como um pretexto ou como um bom modelo de formas acabadas e não enquanto material que expressa um ponto de vista sobre o real, uma leitura possível sobre a realidade. (PARANÁ, 2003[1990], p. 47, grifos nossos)

No excerto, o documento trata de um ensino que pode ser relacionado à corrente linguístico-filosófica que Volóchinov (2018[1929]) chamou de objetivismo abstrato. Há também um diálogo com a concepção de linguagem que Geraldi (1984) nomeou como linguagem como instrumento de comunicação, a qual “está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como um código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem” (GERALDI, 1984c, p. 43).

O Currículo assevera como esse entendimento sobre a linguagem implica o estudo descontextualizado das formas da língua, destacando que o trabalho com tópicos gramaticais, **concordância verbal, conjugação verbal etc.** – o que corrobora, como destaca Perfeito (2010), que não houve um abandono da gramática normativa no ensino pautado pela concepção de linguagem como um instrumento de comunicação –, deve se dar na perspectiva de exercícios mecânicos de repetição que fariam o aluno internalizar as normas do sistema linguístico. O objetivo seria possibilitar, ao estudante, condições para **estruturar frases**, e não textos, **na língua padrão** (a que está presente nas gramáticas). É interessante destacar que o documento traz até mesmo exemplos de atividades comuns a essa concepção – **exercícios do tipo siga o modelo, preencha a lacuna, copie, etc.** – o que mostra a preocupação em esclarecer aos professores que tipo de ensino seria esse, tendo em vista essas práticas serem comuns nas escolas, para que pudessem evitar reproduzi-lo.

Por fim, o excerto destaca que o texto, nessa concepção, funciona como pretexto para ensino de estruturas da língua e não como **material que expressa um ponto de vista** sobre o real, do que depreendemos que o documento entende o texto, nesse excerto, como sendo ideológico, que expressa uma visão sobre o mundo e sobre o objeto de que trata, e, portanto, um material que não pode ser entendido e analisado apenas no nível da materialidade linguística. Nesse ponto, temos um diálogo e concordância com a perspectiva bakhtiniana de enunciado, segundo a qual, para além da sua face verbal, todo enunciado é constituído também de uma face extraverbal, que engloba o posicionamento valorativo do falante sobre o objeto.

Pautando-se nos pressupostos teóricos expostos, o Currículo Básico passa a apresentar “os encaminhamentos metodológicos que propomos a partir de uma concepção interacionista” (PARANÁ, 2003[1990], p. 47). No tópico – Encaminhamentos Metodológicos –, o documento já inicia explicitando que “todas as atividades que desenvolvemos em sala de aula são o resultado de uma opção metodológica, esta, por sua vez, estará sempre articulada a uma determinada visão que temos sobre a linguagem” (PARANÁ, 2003[1990], p. 47), no que retoma, ainda que não o cite, Geraldi (1984c), para quem “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política [...] e envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativamente à educação” (GERALDI, 1984c, p. 42). Assim, se a visão de linguagem do documento é diferente daquelas que nortearam o ensino de LP até então, também as práticas que se esperam dos professores devem ser diferentes.

Nesse sentido, aborda o fracasso das práticas escolares no ensino de LP e retoma a crítica ao livro didático¹¹⁰ que iniciou anteriormente – quando afirmou que apresenta um **ecletismo um tanto inconsequente** ao mesclar atividades vinculadas a diferentes perspectivas de linguagem. O documento destaca o uso do texto como pretexto e o caráter artificial das atividades propostas pelos livros, “porque os textos ali presentes, aparentemente neutros e imparciais, tratam de uma realidade que só subsiste dentro das quatro paredes da sala de aula” (PARANÁ, 2003[1990], p. 47); e discute a literatura utilitarista que apresentam, a qual é “de pior qualidade, com intenções marcadamente moralistas e, mais grave ainda, muitas vezes criada especialmente para os fins didáticos” (PARANÁ, 2003[1990], p. 47).

O documento ainda critica a forma como a escrita é trabalhada no livro didático, tratando-a como “burocrática”, realizada com o objetivo de “preencher com palavras a folha em branco”, numa perspectiva que “afasta o aluno do ato de escrever” (PARANÁ, 2003[1990], p. 47), ao que parece retomar – ainda que não lhe faça referência pontual – a discussão de Geraldi (1984) sobre a produção de textos na escola, a qual “foge totalmente ao sentido de uso da língua: os alunos escrevem para o professor (único leitor, quando lê os textos). A situação de emprego da língua é, pois, artificial” (GERALDI, 1984a, p. 54).

Diante disso, o Currículo Básico esclarece:

¹¹⁰ Ao fazer essa crítica o Currículo Básico destaca a coleção *Reflexão e Ação*, a qual era amplamente utilizada no período e na qual predominavam “temas sociais” (PARANÁ, 2003[1990], p. 47). No entanto, o documento destaca que a proposta dos livros, embora pudesse parecer inovadora, “trata-se de uma maquiagem nova num rosto velho”, não havendo ali “uma outra proposta de ensino de língua” (PARANÁ, 2003[1990], p. 47). Não conseguimos, contudo, localizar exemplares dessa coleção de livros didáticos para aprofundar as análises sobre sua proposta de ensino de LP e cotejar com a proposta do Currículo Básico.

Nesta perspectiva para uma nova prática, a visão de linguagem que estamos defendendo tem como objeto de preocupação, a interação verbal, isto é, a ação entre sujeitos historicamente situados que, via linguagem, se apropriam e transmitem um tipo de experiência historicamente acumulada. (PARANÁ, 2003[1990], p. 47)

No excerto, o documento reitera a concepção de linguagem na qual informa se pautar, enfatizando que ela é social e fruto de uma construção histórica. A partir desse entendimento, pontua que “o cerne do nosso ensino vai se constituir no trabalho com o texto” (PARANÁ, 2003[1990], p. 48) – no que compreendemos haver um diálogo direto com Geraldi (1984), para quem o ensino deve centrar-se na língua em uso materializada em textos –, o qual “deverá ser entendido como um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção” (PARANÁ, 2003[1990], p. 48).

Há a caracterização do texto como um material **verbal**, indicando que ainda não se ampliou o conceito de texto, observando a construção de sentidos com elementos de outras formas de linguagem (imagens, cores etc.); afinal, essa discussão ainda não havia se desenvolvido amplamente no período. No entanto, novamente, temos uma compreensão de texto que se aproxima do enunciado bakhtiniano: ideológico, fruto de um processo interlocutivo, vinculado e determinado pelo cronotopo de sua elaboração. O papel do professor, nesse contexto, seria o de “criar situações de contacto com visões do real, via texto, para que o aluno desenvolva, cada vez mais, controle sobre os processos interacionais” (PARANÁ, 2003[1990], p. 48), no que entendemos que o documento defende o ato de produzir textos como uma atividade de interação, por meio da qual o aluno teria mais condições de compreender situações reais de uso da língua – o que se coaduna com a proposta de ensino de Geraldi (1984).

Com relação “[a]os três eixos sobre os quais irá se pautar o trabalho com a língua” (PARANÁ, 2003[1990], p. 48), o Currículo elege: 1) domínio da língua oral; 2) domínio da leitura; 3) domínio da escrita – no interior do qual inscreve a PAL. Observamos que o Currículo não se serve da mesma nomenclatura que Geraldi (1984), “prática”, optando por **domínio**. Geraldi (2014) assim justifica a escolha deliberada da palavra “práticas” em sua proposta de ensino:

Por que práticas? Inicialmente porque somente se aprende a língua praticando-a [...]. Implantar práticas de linguagem na sala de aula é substituir um objeto dado para estudo (uma gramática tradicional ou não, uma teoria linguística, uma teoria literária, uma história da literatura) pelo convívio reflexivo com os recursos linguísticos mobilizados na produção ou na leitura

de textos, pelo convívio com a obra de arte verbal e os recursos aí mobilizados. (GERALDI, 2014, p. 215)

O uso da palavra prática na proposta de Geraldi (1984) – prática de leitura, de produção de textos, de análise linguística – refere a ideia de que o foco do ensino está nos processos de interação, estudados e compreendidos por meio dos enunciados que neles são produzidos. Embora o documento esboce concordância com essa perspectiva, opta por outra nomenclatura – domínio –, o que pode implicar uma tentativa de apagamento da influência de Geraldi na proposta de ensino estabelecida pelo documento – uma vez que o pesquisador e professor havia se tornado *persona non grata* no estado.

O documento destaca como eixo de ensino o “domínio da **língua oral**”, no que reproduz a dicotomia língua x fala característica da segunda concepção de linguagem postulada por Geraldi (1984) – linguagem como instrumento de comunicação. Não se trata de dominar a língua ou a oralidade, mas sim de dominar a **língua oral** – que seria diferente daquela que escrevemos. Essa dicotomia é reforçada quando o Currículo trata do “domínio da escrita”, no qual estabelece que: “Uma outra questão a ser levada em consideração é a compreensão das diferenças entre linguagem oral e escrita. Na fala, existe um ampla variedade; a escrita, por outro lado, **exige o uso de uma modalidade única**: o registro em linguagem padrão” (PARANÁ, 2003[1990], p. 50, grifos nossos).

Observa-se, portanto, que o Currículo reconhece como legítimas as variedades na fala – e não necessariamente na escrita – e determina, no eixo de domínio da língua oral, que “é obrigação da escola proporcionar ao aluno o domínio da variedade padrão” (PARANÁ, 2003[1990], p. 48). Entendemos a importância da escola de ensinar a variedade padrão, uma vez que ela considerada uma forma de acesso à cultura letrada e à participação social em contextos variados. Contudo, da forma como o texto-enunciado é construído, parece que, embora reconheça que há diferentes variedades linguísticas, descarta essas variedades no ensino da escrita, o qual deve se dar unicamente sobre a variedade padrão, a língua tal como apresentada nas gramáticas normativas, em qualquer dos eixos de ensino. Nesse ponto, o documento parece retomar Geraldi (1984), cuja proposta de ensino tem foco na língua padrão, o que não vemos mais presente na proposta de *Portos de Passagem* (GERALDI, 1997[1991]).

Como já observamos, compreendemos a importância de a escola oportunizar aos alunos o contato com essa variedade linguística tratada com maior prestígio na sociedade. No entanto, se é pautado na concepção interacionista, o ensino pretende que o aluno consiga interagir de modo competente em diferentes situações de uso da língua(gem), as quais nem

sempre exigem a variedade padrão – seja na fala, seja na escrita. O Currículo, desse modo, ecoa vozes de um ensino mais conservador, para o qual, na escrita, em qualquer situação, é imprescindível o uso da língua padrão – compreendida nos termos da gramática normativa, tomando o uso de quaisquer variações como erro.

Com relação ao **Domínio da escrita**, apesar de informar que o objetivo desse eixo é o de “desenvolver a noção de adequação, na **produção de textos**, reconhecendo a presença do **interlocutor** e as **circunstâncias da produção**” (PARANÁ, 2033[1990], p. 51, grifos nossos) –, ao apresentar os Conteúdos que devem ser trabalhados com os estudantes dentro do referido eixo, o Currículo traz uma lista em que elenca uma série de tópicos gramaticais que precisam ser estudados¹¹¹. Isso pode levar à compreensão de que esse eixo tende a se aproximar mais de um exercício de escrita do que da atividade de produção de textos¹¹², já que o foco parece recair sobre os itens da gramática normativa e não sobre o processo de interação. Logo, o documento, novamente, permite entrever ecos de outras concepções de linguagem que não são a que afirma nortear sua proposta.

Essa lista de Conteúdos aparece depois dos Encaminhamentos Metodológicos. Nesse tópico – Conteúdos –, o Currículo informa que:

A perspectiva que vimos assumindo não nos permitiria apresentar os conteúdos fragmentados, tal como estão nas propostas tradicionais. Deixamos bem claro que, na nossa visão de linguagem, optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, não poderiam ser fragmentados em bimestres ou mesmo em séries. [...] No entanto, para efeitos puramente didáticos, organizamos os conteúdos e sugerimos o momento mais adequado para se enfatizar este ou aquele item do programa. (PARANÁ, 2003[1990], p. 50)

O trecho mostra um discurso contraditório: a perspectiva de linguagem defendida não permitiria fragmentar os conteúdos em séries, mas é justamente isso que o Currículo faz, uma vez que, na sequência desse trecho, apresenta quadros com os conteúdos a serem trabalhados em cada eixo de ensino, divididos da 3ª a 8ª série do 1º grau. Aqui observamos a ação de

¹¹¹ A lista, apresentada mais adiante na figura 4, é discutida em sua relação com a PAL no tópico seguinte desta Tese.

¹¹² Como esclarece Rosa (2014), o termo **escrita** pode remeter ao exercício de escrever, que tanto pode ser realizado para a produção de textos que vão circular, que tenham interlocutores reais e um objetivo além da correção do professor, textos entendidos na sua condição de enunciado; como referir à atividade mecânica de treinar a habilidade de escrever (palavras, frases, redações etc.). Nesse sentido, ao optar pela expressão **produção de textos**, Geraldi esclarece que “[...] não se trata de mero gosto terminológico. Falar em ‘produção de textos’ é remeter a uma concepção outra: produção implica condições de produção, instrumentos de produção, relações de produção, agentes de produção” (GERALDI, 1984, p. 216).

forças centrípetas e centrífugas. De um lado, a perspectiva, inovadora à época, interacionista (adotada pelo Currículo), para a qual não seria coerente apresentar **conteúdos fragmentados em bimestres ou séries**, que busca propor um ensino que rompa com as proposta tradicionais. De outro, a voz do conservadorismo, que solicita uma organização sistematizada dos conteúdos que a escola precisa garantir aos estudantes. O Currículo, ao apontar a incoerência de apresentar conteúdos fragmentados por série e, mesmo assim, listar os conteúdos exatamente dessa forma, marca, no fio discursivo do documento, esse jogo de forças em que se deu sua elaboração – lembremo-nos que, durante a produção do Currículo, tivemos, em função de questões políticas, a mudança da equipe de LP da SEED e a retirada de Geraldi do processo, resultando numa proposta curricular com um tom mais impositivo (como discutimos no tópico 5.1.2).

Sobre isso, Athayde Junior (2006), afirma que a questão dos conteúdos marca uma “diferença essencial” (ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 136) entre a proposta de MMVM e do Currículo. No primeiro documento, explicitava-se que, na perspectiva interacionista, “qualquer proposta não pode ser vista como um receituário de soluções ou uma **listagem de conteúdos prontos** a serem seguidos. A interação entre sua prática didática e sua capacidade de mudança passaria a inexistir” (PARANÁ, 1987, p. 7, grifos nossos). Logo, a adoção de listas de conteúdos no Currículo remete à voz do tradicionalismo, estabelecendo uma contradição – marcada no texto do próprio documento – para com a concepção de linguagem que, supostamente, subsidia a proposta de ensino.

A esse respeito, concordamos com Athayde Junior (2006) quando pontua que, nos quadros de conteúdos que o Currículo apresenta – são três, um para cada eixo de ensino –, os itens que devem ser trabalhados na disciplina de LP são apenas listados de forma hierarquizada, divididos por série, não sendo retomados ou discutidos, na sequência, o que mostra o caráter arbitrário do documento e sua tendência ao sentido único.

Ao listarem conteúdos, as propostas curriculares *aparentemente* se aproximam dos sentidos únicos. Como se, por exemplo, as noções de “clareza” [...] ou, ainda, de “*seqüenciação do conteúdo*” (no CBPR [Currículo Básico para a Escola do Estado do Paraná]) fossem auto-referentes, definidas e transparentes. Determina-se que “*o texto tem que ter clareza*”, mas não se propõe uma discussão sobre o que seja - ou o que se entende por - “*clareza*”. Esta simplesmente aparece dada como algo definido. Retoma-se da produção teórico-acadêmica um conjunto de conceitos que, desacompanhados de toda a discussão que os construiu, aparecem sem história, como verdades nítidas. Trata-se da demonstração de uma aproximação ao discurso científico a partir da idéia de que, na ciência, todos os conceitos estão definidos – e que, deste modo, basta listá-los -

tirando, portanto, do fazer científico todo processo histórico de construção de sentidos dos conceitos.(ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 141)

Disso decorre, para o autor, entendimento que compartilhamos, que a proposta reproduz “a ideologia da cientificidade – uma tradição dos discursos (e dos currículos)” (ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 142), a qual, supostamente, o documento pretende superar. Desse modo, embora pareça estar veiculando um discurso inovador sobre o ensino, “mantém a mesma lógica dos conteúdos tradicionais, em que se listavam os conteúdos da gramática” (ATHAYDE JUNIOR, 2006, p. 142). Assim, evidencia-se a tensão entre o discurso da mudança e o do conservadorismo no ensino de LP, resultando na sobreposição do segundo sobre o primeiro – o que implica a inclusão das listas de conteúdos a serem cumpridos pelas escolas.

Na sequência, na seção sobre Avaliação, o Currículo reforça novamente a concepção de linguagem “como uma construção histórica, produto da interação entre os homens”, o que torna “preciso que se altere não só os critérios, mas também os instrumentos de avaliação dessa linguagem” (PARANÁ, 2003[1990], p. 51). Propondo uma avaliação diagnóstica – que permita, ao docente, subsídios para revisar sua prática no sentido de contribuir para que o aluno se aproprie efetivamente das atividades verbais de fala, leitura e escrita – o documento aponta que:

[...] só é compreensível a avaliação que contemple dois aspectos fundamentais: por um lado, há que se tomar a produção (oral e escrita) do aluno como parâmetro de avaliação dele mesmo; por outro lado, ter o próprio aluno como ponto de partida não deverá implicar no abandono do aluno ao seu próprio ritmo, ao contrário, é importante estabelecermos metas precisas para garantir o cumprimento de um conteúdo mínimo. É comparando textos do próprio aluno que o seu progresso pode ser evidenciado, e, para isto, é necessário que o professor tenha clareza do que é um bom texto, superando o critério de avaliar um texto face aos “erros” ortográficos e sintáticos. É o rendimento do aluno, nas diferentes produções escritas que devemos levar em consideração. (PARANÁ, 2003[1990], p. 52)

É interessante que a avaliação, como propunha Geraldi (1984), deve partir da produção dos alunos, a qual será comparada ao longo do ano letivo, para observar o rendimento e a evolução apresentada. Nesse aspecto, há um diálogo de concordância do documento com a proposta avaliativa de Geraldi. No entanto, marcando mais uma vez a tensão entre os discursos que apontam para mudanças e os que remetem ao conservadorismo, o Currículo informa que o professor precisa estabelecer **metas precisas** para dar conta de um

conteúdo mínimo, o que incorre no tradicionalismo dos currículos como apontado por Athayde Junior (2006) e ecoa vozes de outras concepções de linguagem.

Além disso, o documento afirma que o professor precisa ter clareza do que é um bom texto para dar conta de avaliar as produções dos alunos sem incorrer apenas na correção de aspectos do código (**erros ortográficos e sintáticos**), mas não discute o que considera esse **bom texto**, pressupondo que há uma definição coesa e amplamente aceita do que seria isso, o que não procede. Mesmo pautando-se na concepção interacionista, há a possibilidade de, sob a influência de diferentes correntes teóricas¹¹³ – tais como o dialogismo bakhtiniano, a Linguística Textual e a Teoria Funcionalista –, compreender o que seria um texto e, portanto, um bom texto, de maneiras distintas. Ao não especificar o que entende como um bom texto, o Currículo reforça o discurso de cientificidade e a ideia de um sentido único.

O Currículo coloca o termo **erro** entre aspas, indicando, possivelmente, que não concorda com a noção tradicional de erro, como discorre nos Fundamentos Teóricos. Contudo, ao observarmos os conteúdos listados nos quadros – como será discutido com mais detalhes no tópico seguinte – vemos que o foco, no eixo Domínio da Escrita, está em tópicos da gramática tradicional, o que contradiz a orientação de superar a avaliação pautada pelos erros gramaticais. Na Avaliação, dessa forma, apesar de reforçar que se pauta pela concepção interacionista de linguagem, o documento permite entrever, mais uma vez, ecos de outras concepções de linguagem.

Ainda, ao destacar com quais textos o professor deve trabalhar, apresenta-se confuso: “os [textos] narrativos (romances, novelas, crônicas, fábulas), os informativos (notícias, reportagens, científicos), os dissertativos (editoriais, artigos, etc.), os poéticos, os publicitários, etc.” (PARANÁ, 2003[1990], p. 49). Vemos, portanto, que não há um critério bem definido para a seleção dos textos, de modo que eles são agrupados ora conforme a tipologia predominante (narrativos, dissertativos), ora de acordo com a função (informativos, poéticos) e ora segundo a esfera social (publicitários). É o mesmo que observamos em Geraldí (1984) ao sugerir, em sua proposta de ensino, com quais textos os professores devem trabalhar. Isso, em nosso entendimento, tem relação com o cronotopo do período, uma vez que nessa época ainda não havia uma discussão sobre os gêneros discursivos e sua diferença para com as tipologias, de modo que, ao destacar os textos, não há um critério bem definido de como selecioná-los.

¹¹³ A respeito do conceito de texto para diferentes correntes teóricas, sugerimos a leitura da obra: BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

A fim de organizar didaticamente o que observamos neste tópico sobre o Currículo Básico, apresentamos o quadro 8.

Quadro 8 – Compreensões no Currículo Básico – LP

Linguagem	O documento tem a concepção interacionista de linguagem como norteadora da sua proposta e apresenta algumas orientações coerentes com essa compreensão, constituindo-se numa iniciativa inovadora para o ensino de LP, que busca romper com o ensino utilitarista predominante no período. Contudo, também deixa entrever a voz do tradicionalismo, o que evidencia o enunciado como um espaço de tensões, reverberando o embate no qual a sociedade estava inserida quando da sua elaboração. O jogo de forças centrípetas e centrífugas que fazem parte do cronotopo em que se deu a produção do Currículo é, desse modo, marcado em seu fio discursivo e resulta num documento que, embora seja predominantemente pautado pela concepção interacionista de linguagem, acaba sendo contraditório em alguns trechos e, por vezes, se distancia de uma proposta de ensino calcada na compreensão da língua(gem) como prática social, remetendo, por exemplo, a concepção de linguagem como instrumento de comunicação.
Texto	A compreensão é confusa e oscila entre: 1) um material verbal, produto de uma determinada visão de mundo, de uma intenção e de um momento de produção – mais adequado à PAL na perspectiva geraldiana. 2) um todo semântico onde todos os elementos devem referir-se mutuamente – enfatizando as operações de coesão na sua elaboração, o que destaca mais a materialidade textual do que o contexto extraverbal em que é produzido.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no Currículo Básico (PARANÁ, 2003[1990]).

O Currículo, portanto, indica a concepção interacionista como norteadora da sua proposta e apresenta algumas orientações coerentes com essa compreensão¹¹⁴. Contudo, também apresenta elementos que remetem a um ensino mais conservador, dialogando com outras concepções de linguagem, mostrando-se contraditório em alguns trechos e, por vezes, se distanciando de uma proposta de ensino calcada na compreensão da língua(gem) como prática social, como podemos observar também no que diz respeito à PAL, assunto sobre o qual discutimos na sequência.

¹¹⁴ Destacamos dois exemplos dessas orientações. No ensino da língua oral, o Currículo postula que “há que se transformar a sala de aula num espaço de debate permanente, num local onde o aluno deverá escutar a voz do outro e, ao mesmo tempo, adequar seu discurso ao outro” (PARANÁ, 2003[1990], p. 48), no que reconhece a importância do diálogo e da orientação do texto para o interlocutor – o que implica pensar o processo de interação. No domínio da leitura, observa que, “mais do que o entendimento das informações explícitas, [...] é preciso que o aluno leia [...] também o implícito, o subentendido, o extra-lingüístico”, considerando que o sentido “não é algo pronto, acabado no texto, mas é conferido pelo leitor que age, com seu jeito próprio, sobre o texto e vice-versa” (PARANÁ, 2003[1990], p. 49). Assim, entende a leitura para além do processo de decodificação e destaca a importância do extraverbal na compreensão de qualquer texto. Em ambos os exemplos, vemos delinearem-se orientações de ensino na perspectiva da concepção interacionista de linguagem. Contudo, essas orientações convivem com outras que pendem para um ensino mais tradicional, como discutimos nesta e na próxima seção.

5.3 REENUNCIÇÕES DA PROPOSTA GERALDIANA – E OUTROS DISCURSOS – SOBRE A PAL

Antes ainda de citar a PAL, o Currículo Básico (PARANÁ, 1990) já lhe parece fazer referência. É o que inferimos quando propõe que, nas aulas de LP, “opte-se por ensinar a ler e escrever” e assim postula o ensino no que diz respeito à gramática:

O trabalho com a gramática será feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais [...]. A gramática normativa, por sua vez, terá que ser do domínio do professor, este sim o responsável pela criação de situações, ao nível da prática, em que os alunos deverão incorporar de modo cada vez mais elaborado, a gramática da língua padrão. Com isso não negamos a necessidade de se fazer apelo a algumas categorias gramaticais – quando se trabalha num texto com a repetição do nome, por exemplo, não há porque não dizer que a palavra que substitui um nome chama-se pronome. Defendemos, no entanto, que o cerne do trabalho com a língua deve se constituir na compreensão de fatos lingüísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos. (PARANÁ, 2003[1990], p. 46)

No trecho, temos um diálogo com a ideia de PAL – a qual o documento aborda explicitamente, nos Encaminhamentos Metodológicos, no eixo Domínio da Escrita –, quando afirma que a gramática deve ser trabalhada na perspectiva do uso. O professor precisa dominar a gramática normativa – da língua padrão – para criar situações por meio das quais os alunos vão incorporando essa gramática ao seu conhecimento. Esse trabalho com a gramática **na perspectiva do uso da funcionalidade dos elementos gramaticais** é justificado porque o ensino voltado “ao conhecimento da teoria da língua” não estaria sendo suficiente para o aluno, em situações concretas de interlocução, quando precisa “expressar-se com clareza, alinhar idéias num texto, defender com convicção seus pontos de vista”, sendo necessário então “deslocarmos nossos esforços, superarmos o ensino da metalinguagem (língua sobre a língua) e nos determos nas práticas da fala, da leitura e da escrita” (PARANÁ, 2003[1990], p. 46).

Compreendemos haver, então, um diálogo de concordância com Geraldi (1984), que associa “o baixo nível de desempenho lingüístico demonstrado por estudantes na utilização da língua, quer na modalidade oral quer na modalidade escrita”, ao ensino de LP como era realizado no período, indicando um “um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado [...]” (GERALDI, 1984c, p. 41). E, a partir disso, propõe um deslocamento do ensino de metalinguagem para um trabalho com a língua em uso, compreendendo que é mais importante “estudar as relações que se constituem entre

os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentença” (GERALDI, 1984c, p. 44).

Há, contudo, um distanciamento da proposta de Geraldi quando o Currículo destaca que o trabalho com a gramática será feito na perspectiva do uso da funcionalidade dos **elementos gramaticais**. Isso porque, na proposta de ensino de Geraldi, o foco do estudo da língua não está nos elementos gramaticais, ainda que funcionando nos textos (língua em uso), mas sim em “tentar detectar os compromissos que se criam através da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar da forma que fala em determinada situação concreta de interação” (GERALDI, 1984c, p. 44). O Currículo Básico, no excerto destacado, possibilita inferir que não se trata de construir conhecimentos sobre os usos da língua, servindo-se, eventualmente, das gramáticas para tal – o que seria a proposta geraldiana de PAL –, mas de um estudo da funcionalidade dos elementos gramaticais em textos para que os alunos possam **incorporar** as regras da língua. Nesse sentido, ao destacar um foco nos elementos gramaticais funcionando nos textos, ecoa vozes de que o trabalho com a língua(gem) na perspectiva interacionista diria respeito a uma gramática contextualizada, analisada e estudada na língua em uso, mas, ainda assim, ao estudo da gramática; ao passo que, para Geraldi, é preciso um “novo conteúdo de ensino” (GERALDI, 1984c, p. 46), que não foca na gramática, mas nas práticas linguísticas.

A PAL, no Currículo Básico, é vinculada ao Domínio da Escrita. Nesse eixo, o documento afirma que:

[...] as atividades de escrita, na escola, têm sido simuladas e artificiais, escreve-se para o professor corrigir e dar nota no final do bimestre. Esse tipo de procedimento acaba por negar o sentido primeiro dessa atividade que é ter coisas a dizer para alguém. Escrever apenas preencher linhas é cumprir mais uma formalidade burocrática na escola. Deste modo, pensamos que antes de propor conteúdos e estratégias que auxiliem o aluno a se apropriar da linguagem escrita, é importante desenvolver uma concepção de escrita clara e objetiva. (PARANÁ, 2003[199], p. 49)

A discussão a respeito das atividades artificiais de escrita que a escola costuma propor é a mesma que Geraldi (1984) faz. Assim, ainda que o autor não esteja citado diretamente no texto do Currículo, observamos um diálogo de concordância com suas reflexões. Conforme o excerto, o mais importante, na escrita de textos, é **ter coisas a dizer para alguém**. Nisso reside o sentido da produção: sempre que utilizamos a língua(gem), temos uma finalidade, construímos um projeto de dizer, conforme a situação de interação em que estamos engajados.

No entanto, o Currículo afirma, em seguida, que é **importante desenvolver uma concepção de escrita clara e objetiva** e, mais uma vez, não esclarece que concepção seria essa, o que significaria essa escrita clara e objetiva, o que, como discutimos no tópico anterior, pode variar conforme a corrente teórica na qual se está subsidiado. Assim, mais uma vez, incorre no discurso da cientificidade, na ideia de um sentido único.

De acordo com o documento, então, “o ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no **ato de escrever**, a **noção de interlocutor**; isto é, ter o **perfil** daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos” (PARANÁ, 2003[1990], p. 49, grifos nossos). Aqui, destaca-se a importância do interlocutor para a produção, no que retoma a reflexão bakhtiniana de que todo enunciado se orienta para um interlocutor, a qual aparece também na proposta de Geraldi (1984). Trata-se de uma perspectiva inovadora à época que, aos moldes da proposta de Geraldi (1984), busca romper com o ensino artificial da escrita – que predominava à época –, centrado na produção de redações unicamente para o professor. Destacamos, contudo, que o documento não prevê, em nenhum momento, a circulação efetiva dos textos. É possível que, ainda que se reconheça a importância do interlocutor para a escrita, destacando o perfil de quem se pretende como leitor dos textos, as produções não cheguem a circular, o que seria, conforme Geraldi (1984), parte importante do processo de superação da atividade simulada de produção de textos que acontecia nas escolas.

O documento segue tratando do eixo de Domínio da Escrita e, para isso, além de destacar a importância do interlocutor – de acordo com o qual fazemos “uma determinada opção no que diz respeito ao assunto e a maneira de expô-lo” (PARANÁ, 2003[1990], p. 50) em detrimento de outras –, destaca as diferenças entre a fala e a escrita:

Uma outra questão para ser levada em consideração é a compreensão das diferenças entre a linguagem oral e escrita. Na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige o uso de uma modalidade única: o registro em linguagem padrão. Na linguagem oral, estão presentes a variação dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se a unidade temática e coesão entre as partes, concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação etc.). (PARANÁ, 2003[1990], p. 50)

O trecho permite observar a dicotomia língua x fala – própria da concepção de linguagem como instrumento de comunicação – sobre a qual já discutiremos. Conforme o documento, a fala apresenta ampla variedade, ao passo que a escrita requer uma única modalidade. Ecoa, neste caso, a voz do tradicionalismo, ao destacar que há apenas uma

possibilidade para a escrita – pautada na norma padrão –, na qual não podem ocorrer, por exemplo, a **repetição** e a **redundância**. No entanto, ao destacar a **unidade temática**, **coesão**, **concisão**, o Currículo deixa entrever a influência da Linguística Textual, uma vez que essa teoria enfatiza os processos de coesão e coerência nos textos. A Linguística Textual considera o contexto de produção dos textos, embora seu foco esteja muito mais nos processos cognitivos envolvidos na produção textual do que na dimensão extraverbal dos enunciados. E, ao reconhecer a **variação dialetal**, ainda que apenas na **linguagem oral**, ecoa conceitos da Sociolinguística. Trata-se de perspectivas teóricas que compreendem a língua(gem) como forma de interação – embora não na perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin – o que permite observar que o Currículo, à época, buscava apresentar discussões coerentes com o desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil. Estabelece-se, assim, um movimento de aproximação e distanciamento para com a concepção interacionista de linguagem, que remete às diferentes vozes sociais que reverberavam no período.

O documento segue com as seguintes orientações:

A clareza, a coerência e o nível argumentativo podem ser trabalhados a partir de textos publicados ou textos dos próprios alunos. Nesta atividade, o professor deverá **desmontar** o texto, mostrando as estratégias utilizadas na sua elaboração, julgando o nível de clareza, a partir da coerência e argumentação das idéias. É interessante, no trabalho com o conteúdo do texto, propor exercícios no sentido de identificação de idéias principais e acessórias e, a partir disso, elaborar sínteses. (PARANÁ, 2003[1990], P. 50, grifo do autor)

No trecho destacado, observamos novamente a influência da Linguística Textual na ênfase da **coerência**. Além disso, o documento retoma a ideia de clareza – já apresentada em outro trecho – sem esclarecer no que consistiria. A responsabilidade recai sobre o professor: é ele que deve “desmontar” o texto – mas não se explica ou exemplifica como ele poderá fazê-lo –, a fim de mostrar aos alunos as estratégias – aqui também não se debate que estratégias poderiam ser essas – utilizadas em sua elaboração. O foco está na identificação das ideias principais e acessórias e na elaboração de sínteses.

É a partir dessas orientações que o Currículo introduz a PAL – a qual se refere apenas como **análise linguística**:

O trabalho com a estrutura do texto merece uma atenção especial: ele vai substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural. Por meio da análise linguística, o professor poderá mostrar ao seu aluno como o texto se organiza e a partir de quais elementos gramaticais (pronomes, advérbios,

conjunções) se dá a costura entre as partes. Nesta atividade é importante dissecar o texto, identificar os recursos coesivos, compreender sua função no texto, perceber a flexibilidade da língua. É preciso mostrar que um texto não é um amontoado de frases soltas, mas um todo semântico onde todos os elementos devem referir-se mutuamente. (PARANÁ, 2003[1990], p. 50)

No trecho, temos um conceito de texto diferente do que havia sido apresentado no Currículo em seus Pressupostos Teóricos. Lá, tratava-se o texto como **um material que expressa um ponto de vista** sobre o mundo e, portanto, ressaltava-se sua natureza ideológica – o que remete à dimensão extraverbal. Aqui, o texto é tomado como **um todo semântico onde todos os elementos devem referir-se mutuamente** – influência da Linguística Textual –, enfatizando as operações de coesão na sua elaboração, o que destaca mais a materialidade textual do que o contexto extraverbal em que é produzido. Assim, ao **dissecar** o texto, o documento orienta que o professor enfatize a construção da coesão e possibilite ao aluno a percepção da **flexibilidade da língua**. Aqui inferimos um diálogo com o texto *Criatividade e Gramática*, de Carlos Franchi – o qual é listado nas referências do Currículo –, em que o autor propõe atividades de reflexão sobre a língua(gem), atividades epilinguísticas, que possibilitem aos estudantes observar a flexibilidade da língua, o que leva em conta o contexto extraverbal. Para Franchi, a língua apresenta inúmeras possibilidades diferentes para dizer algo. Assim, “dentre os inúmeros recursos expressivos de que dispõe, o falante seleciona um ou outro segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece na medida em que interpreta, adequadamente ou não, as condições da produção de seu discurso” (FRANCHI, 2006[1988], p. 50), o que estaria em consonância com a proposta de PAL geraldiana.

No entanto, ao destacar que o professor deve mostrar os **elementos gramaticais (pronomes, advérbios, conjunções)** que garantem as **costuras entre as partes** do texto, tomado como um **todo semântico onde todos os elementos devem referir-se mutuamente**, a ênfase parece recair no estudo da coesão referencial e sequencial. Assim, o trabalho com a PAL – o qual deve substituir os exercícios de natureza gramatical e estrutural – tem foco na construção da coesão textual a partir dos elementos gramaticais presentes no texto. Embora Geraldi (1984) destaque a importância de trabalhar aspectos da coesão textual com os alunos, tal concepção se distancia da proposta do autor ao enfatizar o trabalho com elementos gramaticais sem estabelecer relações com o contexto. Isso porque, para Geraldi (1984), a PAL deve propiciar reflexões sobre a língua em uso, considerando o contexto de produção dos textos, de modo a possibilitar que os alunos tenham melhor desempenho ao utilizar a norma padrão para construir seus textos nas diferentes situações de interação em que se engajam.

O documento conceitua o que seria a **análise linguística** quando trata dos Conteúdos:

Tendo o aluno ao final do 1º grau, trabalhado efetivamente com a leitura e a escrita, nada impede o professor de sistematizar alguns conteúdos de gramática tradicional. A perspectiva da aquisição desse conhecimento teórico, deverá estar voltada necessariamente ao domínio das atividades verbais – fala, leitura e escrita. Reafirmamos que esse trabalho com a metalinguagem não exclui a necessidade de uma **conscientização dos fatos sintáticos da língua ao nível da oração e dos elementos de estruturação do texto**, desde a terceira série: **a chamada análise lingüística**. (PARANÁ, 2003[1990], p. 51, grifos nossos)

Apesar de o documento estabelecer, em seus Pressupostos Teóricos, que o cerne do trabalho com a língua não estaria na nomenclatura e classificação gramatical, aqui destaca que o professor pode sim trabalhar conteúdos da gramática tradicional. Entendemos que isso se deve à necessidade de marcar no fio discursivo que o trabalho com a PAL não exclui o trabalho com a gramática – reconhecendo a polêmica que marcou as discussões sobre o ensino de LP nas décadas de 1980 e 1990¹¹⁵. É o que procura destacar ao afirmar que **a perspectiva da aquisição desse conhecimento teórico deverá estar voltada necessariamente ao domínio das atividades verbais – fala, leitura e escrita**. Por isso, o documento enfatiza: **Reafirmamos que esse trabalho com a metalinguagem não exclui [...] a chamada análise lingüística**. O uso da palavra **reafirmamos**, em nosso entendimento, visa a ressaltar que a ênfase da proposta não estaria no ensino de gramática como era feito nas escolas até então – por meio de atividades de metalinguagem, com foco em ensinar a norma gramatical. Realizar atividades com a gramática tradicional é, desse modo, uma possibilidade, mas não exclui o trabalho com **análise lingüística** nas aulas de LP. No entanto, o Currículo conceitua a PAL como a **conscientização dos fatos sintáticos da língua ao nível da oração e dos elementos de estruturação do texto**, uma concepção reducionista, cujo foco está na análise sintática centrada na frase e nos elementos que estruturam o texto – afastando-se, portanto, da proposta de Geraldi (1984).

Quando o Currículo apresenta os conteúdos a serem trabalhados no eixo de Domínio da Escrita – ao qual a PAL está vinculada – é possível observar novamente um afastamento da proposta geraldiana. O objetivo desse eixo, como já vimos, prevê “desenvolver a noção de

¹¹⁵ Diante das críticas ao ensino utilitarista de LP e das propostas de inovação desse ensino, entre elas a de PAL de Geraldi (1984, 1997[1991]), muito foi discutido sobre se o ensino de gramática nas escolas seria pertinente ou não. Houve, inclusive, a publicação de obras – como *Por que (não) ensinar gramática na escola* (POSSENTI, 1996) – que discutiam a questão. É importante frisar, contudo, que o trabalho com a PAL e as demais propostas interacionistas que surgem nas décadas de 1980 e 1990, não postulavam que se abolisse a gramática das aulas de LP, mas que ela se desse em uma abordagem distinta daquela pautada pelas concepções de linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação, cujo foco do ensino de LP estava na metalinguagem.

adequação na produção de textos, reconhecendo a presença do interlocutor e as circunstâncias da produção” (PARANÁ, 2003[1990], p. 51), o que está de acordo com os pressupostos da concepção interacionista, uma vez que a **produção de textos** deve estar adequada ao interlocutor e ao contexto de produção. Contudo, ao elencar os conteúdos, o documento traz o seguinte quadro:

Figura 4 – Quadro de conteúdos do eixo Domínio da Escrita do Currículo Básico

CONTEÚDOS	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
b) No que se refere ao conteúdo:						
• clareza;						
• coerência;						
• argumentação.						
c) No que se refere à estrutura:						
• processos de coordenação e subordinação na construção das orações;						
• uso de recursos coesivos (conjunções, advérbios, pronomes, etc.);						
• a organização de parágrafos;						
• pontuação.						
d) No que se refere à expressão:						
• adequação à norma padrão (concordância verbal e nominal, regência verbal e nominal, conjugação verbal)						
e) No que se refere à organização gráfica dos textos:						
• ortografia;						
• acentuação;						
• recursos gráficos-visuais (margem, título, etc).						
f) No que se refere a aspectos da gramática tradicional:						
• reconhecer e refletir sobre a estruturação do texto: os recursos coesivos, a conectividade seqüencial e a estruturação temática;						
• refletir e reconhecer as funções sintáticas centrais: sujeito, objeto direto, objeto indireto e predicativo;						
• reconhecer as categorias sintáticas - os constituintes: sujeito e predicado, núcleo e especificadores;						
• a posição na sentença do sujeito, verbo e objeto e as possibilidades de inversão;						
• a estrutura da oração com verbos, ser, ter e haver;						
• a sintagma verbal nominal e sua flexão;						
• a complementação verbal: verbos transitivos e intransitivos;						
• as sentenças simples e complexas;						
• a adjunção;						
• a coordenação e a subordinação.						

Fonte: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná (PARANÁ, 2003[1990], p. 51).

Como é possível observar na figura 4, a ênfase dos conteúdos a serem trabalhados está em: 1) tópicos gramaticais, tais como os processos de coordenação e subordinação das orações, as funções e categorias sintáticas, a concordância e regência verbal e nominal; 2) aspectos voltados à estrutura textual – mas sem relacioná-los com o contexto de produção, já que isso não é citado no quadro –, tais como clareza, coerência e argumentação; 3) aspectos formais da escrita, como pontuação, acentuação, ortografia, paragrafação, margens etc.

Assim, o entendimento a respeito da PAL que o Currículo expressa se afasta da proposta de PAL de Geraldi (1984) e remete a outros dois discursos: 1) o de uma gramática contextualizada, quando refere a ideia de trabalhar a gramática no sentido do uso, destacando que o professor deve fazer com que o aluno perceba como o texto se organiza e a partir de quais elementos gramaticais constrói sua coesão e coerência, focando a gramática nos textos; 2) o de um novo nome para os mesmos conteúdos, quando destaca que é preciso conscientizar o aluno dos fatos linguísticos no nível da oração e dos elementos que estruturam o texto, o que remete às atividades tradicionais de classificação gramatical, ao estudo do código no nível da oração e dos elementos gramaticais descontextualizados.

Isso é reforçado quando o Currículo aponta para a avaliação. Inicialmente, o documento assim se posiciona:

Quanto à gramática, tendo sido considerado anteriormente que esta não deve ser banida da escola, mas repensada e redirecionada, também a avaliação deste aspecto deve mudar de rota. Se o texto do aluno se constitui no cerne da avaliação, não se justifica mais a avaliação fragmentada de conteúdos gramaticais. (PARANÁ, 2003[1990], p. 53)

No trecho, aponta para uma nova perspectiva que não a de promover uma avaliação de conteúdos da gramática fragmentados, descontextualizados, o que está de acordo com a concepção interacionista e a PAL. No entanto, logo à frente, o documento destaca que os tópicos a serem avaliados pelo docente seriam os seguintes:

[...] – capacidade de síntese (oral e escrita);
 - encadeamento de idéias;
 - uso adequado de recursos coesivos (repetições, elipses, referência a elementos anteriores através de pronomes, uso de conjunção para encadear orações);
 - eliminação de redundâncias;
 - domínio da concordância verbal e nominal;
 - domínio dos aspectos formais: paragrafação, pontuação, ortografia, letras maiúsculas;
 - capacidade de expandir idéias;
 - capacidade de reestruturar parágrafos e textos;
 - capacidade de substituir palavras e expressões;
 - capacidade de transformar diálogo direto em indireto e vice-versa;
 - refletir sobre os elementos coesivos do texto e usá-los adequadamente;
 - capacidade de perceber a flexibilidade da língua, ou seja, de reconhecer as diversas possibilidades que a língua oferece de permitir que se diga a mesma coisa de várias maneiras;
 - capacidade de julgamento.
 (PARANÁ, 2003[1990], p. 53)

O foco, como observamos na lista, recai em aspectos formais do texto e na construção da coesão textual, destacando sempre a materialidade linguística e não sua relação com o contexto. Apenas nos dois últimos itens – capacidade de perceber a flexibilidade da língua e de julgamento – é que o documento parece extrapolar um pouco no sentido do extraverbal. A flexibilidade da língua remete, como já discutimos anteriormente, às reflexões de Carlos Franchi (2006[1988]) sobre as atividades epilinguísticas. Já a capacidade de **julgamento** – embora não se especifique julgamento do que – pode ser compreendida como avaliação valorativa, remetendo à noção de ideologia do Círculo de Bakhtin, o que poderia indicar uma relação com o extraverbal.

O Currículo Básico sintetiza as orientações para os docentes num momento de grandes transformações políticas e sociais, no estado e no país, no qual atuavam forças centrífugas e centrípetas, que tendiam, respectivamente, à inovação no ensino e à resistência às mudanças. Essas diferentes vozes sociais que reverberam em seu cronotopo são marcadas no documento, conforme pudemos constatar.

Desse modo, ele se pauta em uma concepção de homem como sujeito situado e participante ativo na sociedade. No ensino de LP, isso é discursivizado na adoção explícita de uma “nova” concepção de linguagem, a qual considera a língua o produto – em constante transformação – do trabalho dos homens nos processos de interação, uma prática social e uma forma de agir no mundo. Isso aponta para novas metodologias e conteúdos, entre os quais a substituição do trabalho com a gramática normativa pela análise linguística.

No entanto, ao longo do documento, podemos observar que as orientações oscilam entre a concepção de linguagem como forma de interação e como instrumento de comunicação. Apesar de pretender novas práticas no processo de ensino/aprendizagem de LP, o Currículo acaba expressando, diversas vezes, a voz do tradicionalismo, constituindo uma proposta que, se esboça avanços em relação ao ensino mecânico da época, também mostra que o processo de mudança é gradual e enfrenta resistências – no caso da proposta, do próprio governo do Estado, que promoveu mudanças na equipe de LP da SEED.

No que diz respeito mais especificamente à PAL, o documento segue o movimento de apontar para mudanças, mas retrocede a práticas que não permitem concretizá-las. Embora traga a obra *O texto na sala de aula* entre suas referências, não faz qualquer citação direta à Geraldí, nem mesmo quando refere à PAL. Esse silenciamento – que, como já destacamos, está relacionado ao cronotopo de elaboração do documento, o que mostra a necessidade de (re)conhecer o extraverbal para analisar o verbal, como postulava o Círculo de Bakhtin – acaba repercutindo numa proposta que se afasta da PAL geraldiana, estabelecendo relação

com duas reinterpretações dessa prática: a de que a PAL seria um nome novo para os mesmos conteúdos da gramática tradicional; e a de que PAL seria uma gramática contextualizada, trabalhada no texto.

Como forma de organizar o que foi exposto até aqui a respeito da PAL no documento, apresentamos o quadro 9.

Quadro 9 – A compreensão de gramática e de PAL no Currículo Básico

Gramática	É entendida como um conjunto de regras subjacente a todo ato linguístico, que o falante aprende no processo de interação e que, mesmo de forma inconsciente, lhe permite compreender e usar a língua. O documento afirma defender que o cerne do trabalho com a língua deve se constituir na compreensão de fatos linguísticos e não na nomenclatura e classificação dos mesmos. No entanto, essa orientação não se concretiza na lista de conteúdos a serem trabalhados, a qual enfatiza tópicos da gramática normativa.
Conceito de PAL no documento	Compreendida como a conscientização dos fatos sintáticos da língua ao nível da oração e dos elementos de estruturação do texto.
Discursos sobre a PAL que reverberam na proposta das DCE	O entendimento a respeito da PAL que o Currículo expressa se afasta da proposta de PAL de Geraldi (1984) e remete a outros dois discursos: 1) o de uma gramática contextualizada , quando refere a ideia de trabalhar a gramática no sentido do uso, destacando que o professor deve fazer com o que aluno perceba como o texto se organiza e a partir de quais elementos gramaticais constrói sua coesão e coerência, focando a gramática nos textos; 2) o de uma nova expressão para os mesmos conteúdos , quando destaca que é preciso conscientizar o aluno dos fatos linguísticos no nível da oração e dos elementos que estruturam o texto, o que remete às atividades tradicionais de classificação gramatical, ao estudo do código no nível da oração e dos elementos gramaticais descontextualizados.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no Currículo Básico (PARANÁ, 2003[1990])

O Currículo Básico esteve oficialmente vigente no Paraná, como norteador das práticas dos professores, durante mais de uma década. Tonidandel (2014), contudo, explica que, embora 90 mil exemplares do documento tenham sido distribuídos em 1991 e outros 30 mil em 1992, o Currículo acabou sendo “‘engavetado’ pela SEED” (TONIDANDEL, 2014, p. 185) nos anos seguintes¹¹⁶.

Outro documento pedagógico estadual só viria a ser elaborado em 2008, dez anos após a publicação dos PCN – que promoveram severas transformações no ensino de LP em todo o país –, as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná* (DCE). É sobre esse documento que nos debruçamos na próxima seção desta Tese.

¹¹⁶ No tópico 6.1.2 desta Tese, ao discutir o cronotopo de elaboração das DCE, abordamos essa questão com mais detalhes.

6 PARA SEGUIR NO CAMINHO TINHA DIRETRIZES: AS DCE

Discutimos, nesta seção, a PAL nas *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná* (PARANÁ, 2008), a fim de atingir mais uma parte do objetivo específico de *analisar as possíveis reenunciações da proposta de Geraldí e outros discursos sobre a PAL nas orientações para o ensino de LP, AF-EF, do Currículo Básico* (PARANÁ, 1990), *das DCE* (PARANÁ, 2008) e do *CREP* (PARANÁ, 2021).

Para tal, o texto encontra-se dividido nas seguintes subseções: 1) O Cronotopo das DCE, em que discutimos o contexto em que se deu a elaboração do documento. Esta subseção contempla o Grande Cronotopo, com a conjuntura política, econômica, social e educacional do Brasil no período, e o Pequeno Cronotopo, que traça o panorama paranaense que culminou com a elaboração das DCE. 2) A Concepção de Linguagem, subseção em que analisamos a compreensão de linguagem que subsidia as práticas de ensino propostas no documento. E 3) A compreensão de PAL, em que analisamos o(s) discurso(s) sobre essa prática expressa(s) nas orientações aos professores, observando suas possíveis aproximações e distanciamentos para com a proposta geraldiana.

6.1 O CRONOTOPO DAS DCE

Do mesmo modo como o fizemos no que diz respeito ao Currículo Básico (PARANÁ, 1990), dada a orientação dialógica que assumimos para a análise dos documentos, não seria possível discutir as DCE (PARANÁ, 2008) sem o (re)conhecimento do cenário cronotópico de sua elaboração. Compreender a dimensão tempo-espacial em que se situa o documento, o contexto histórico-social de sua elaboração e publicação, permite-nos observar as relações dialógicas expressas nas orientações aos professores – especialmente a respeito da PAL –, relacionando-as com o referido *cenário*.

Essa abordagem se justifica uma vez que, na ADD, não é possível analisar qualquer discurso de modo isolado, à parte de suas relações com o tempo e espaço em que se situa, uma vez que estes determinam aquele, imbricam-se no enunciado de forma a expressar nele determinada visão de mundo e de sujeito. Desta forma, tomando os documentos parametrizadores analisados como pertencentes a uma esfera política-educacional-linguística, procuramos enfatizar, ao abordar esse *cenário* em se deu a elaboração das DCE, tais aspectos: políticos, educacionais e linguísticos.

Iniciamos nossas discussões pelo grande cronotopo das DCE, voltando-nos à conjuntura tempo-espaço que caracteriza o Brasil nos anos de 1990 e início dos anos 2000 e sobre a qual discorreremos a seguir.

6.1.1 O grande cronotopo

Para compreender a visão de educação e de homem que influenciaram a elaboração das DCE (PARANÁ, 2008), é preciso resgatar alguns acontecimentos de nosso país – e de nosso Estado (o que será feito no tópico seguinte, sobre o pequeno cronotopo) – desde a década de 1990, tendo em vista que nesse período vai se estabelecendo o cenário que culmina com a elaboração do documento estadual. Assim, discutimos neste tópico, o contexto político, social, econômico, cultural e educacional dos anos de 1990 e dos anos 2000¹¹⁷.

Na última década do século XX, a conjuntura política brasileira é marcada por um projeto neoliberal¹¹⁸ que se estende às diferentes áreas sociais e repercute também na educação. Iniciada ainda na década de 1980, é, conforme Figueiredo (2001) e Sappeli (2003), com Fernando Collor de Mello – presidente que assume em março de 1990 – e, principalmente, com Fernando Henrique Cardoso – presidente que governa o Brasil por dois mandatos e fica no poder entre 1995 e 2002 – que a ofensiva neoliberal se intensifica.

Fernando Collor foi o primeiro presidente eleito de forma direta pelo voto popular após o período da Ditadura Militar no Brasil. Conforme Sapelli (2003), ele representava os empresários, os conservadores e os remanescentes do Regime Militar, e seu programa de governo priorizou a reforma administrativa, patrimonial e fiscal do Estado, a

¹¹⁷ Apresentamos um recorte do todo, tendo em vista os objetivos desta Tese. Desse modo, discorreremos sobre alguns acontecimentos do período de modo a construir o cenário cronotópico em que se dá a elaboração das DCE (PARANÁ, 2008). Frisamos que não é nosso objetivo, nem seria possível, contemplar a totalidade de eventos do período, uma vez que o todo é complexo o suficiente para não caber em algumas páginas.

¹¹⁸ Trata-se de uma doutrina econômica desenvolvida a partir da década de 1970 que defende a liberdade de mercado e a consequente restrição no envolvimento dos governos na economia dos países. Conforme Oliveira (2011), o neoliberalismo diz respeito à mínima intervenção do Estado na economia, o que afeta diretamente a organização e a oferta de serviços sociais e repercute também na educação. Sustentando a tese do Estado-mínimo, as políticas neoliberais – incentivadas por países desenvolvidos, como Estados Unidos e Inglaterra – buscam diminuir a interferência dos governos no plano econômico, conter gastos e aumentar o controle dos resultados das políticas implementadas visando, supostamente, à melhoria da eficiência e excelência dos serviços prestados. Del Pino (2008), contudo, assevera que o caráter mínimo do Estado resulta na deterioração das políticas sociais, em elevados índices de desemprego, na contenção de gastos com servidores públicos e na baixa aplicação de recursos públicos em áreas como saúde e educação. Essa doutrina passou a ser incentivada pelas potências econômicas mundiais, a partir da década de 1980, em países em desenvolvimento, como parte da estratégia capitalista para a criação e expansão dos mercados mundiais. Conforme Gentili (2002), a hegemonia neoliberal vai se cristalizando, no período, em países como o Brasil, por meio da aplicação de um conjunto de reformas orientadas para garantir um rigoroso programa de ajuste econômico, incentivada por organismos internacionais em função da crise da dívida externa (resultado dos altos juros aplicados aos empréstimos internacionais).

renegociação da dívida externa, a liberação de preços, a desregulação salarial e a abertura para o mercado – princípios alinhados à doutrina neoliberalista. Seu mandato, no entanto, durou pouco. Realizou um governo conturbado, marcado por escândalos de corrupção, resultando na abertura de processo de Impeachment pela Câmara dos Deputados em outubro de 1992. Collor renunciou em dezembro do mesmo ano, mas, ainda assim, foi julgado culpado das acusações e teve seus direitos políticos suspensos pelo período de oito anos¹¹⁹.

Com sua saída, ascende ao cargo de presidente Itamar Franco (PMDB). Engenheiro de formação, o vice de Fernando Collor realiza um governo marcado pelo enfrentamento de graves problemas econômicos em função da elevada inflação¹²⁰. Durante sua gestão, é elaborado o *Plano Decenal de Educação Para Todos*. Publicado em 1993 pelo Ministério da Educação, o Plano buscava cumprir, no período de uma década (de 1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos¹²¹, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Tais diretrizes, estabelecidas sob a influência do Banco Mundial e de outros organismos internacionais, e sintetizadas no *Plano Decenal de Educação*, “[...] priorizam a Educação Básica com ênfase na formação geral, incentivam um novo modelo de gestão pautada na **minimização do Estado** no que se refere à manutenção das instituições públicas de educação e enfocam os investimentos de maneira setorial” (SAPELLI, 2003, p. 175, grifos nossos). Nesse contexto, Figueiredo (2001) destaca que o propósito do Plano Decenal de Educação era traçar estratégias para cumprir com o compromisso de universalização da educação, com qualidade, no prazo de 10 anos, buscando a erradicação do analfabetismo. Suas determinações serviram para nortear também as ações dos estados e municípios.

A motivação para a elaboração do Plano Decenal, entretanto, não surge de uma preocupação social do governo brasileiro, mas de inquietações da comunidade internacional, tendo em vista as transformações que o mundo experienciava com as novas tecnologias, o processo de globalização e a formação de mercados consumidores. “A preocupação do Plano

¹¹⁹ Conforme informações disponíveis em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/fernando-collor/biografia>>. Acesso em 15 ago. 2022.

¹²⁰ Em seu governo ocorre a troca da moeda nacional para o Real, num processo coordenado pelo então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso (FHC), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A nova moeda, que chegou a ter cotação superior à do dólar durante um curto período de tempo, entrou em circulação em julho de 1994, promovendo a queda da inflação no país. Essa medida, que possibilitou a estabilização da economia, conforme Figueiredo (2001), era requerida por organismos internacionais para a manutenção dos empréstimos ao Brasil.

¹²¹ Seu objetivo, Figueiredo (2001), foi estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais.

Decenal está pautada em mudanças na gestão escolar e restringe-se ao campo da Educação Básica” (FIGUEIREDO, 2001, p. 70), estabelecendo diretrizes em consonância com a reforma do sistema escolar proposta pelo Banco Mundial nos anos 90, a qual incluía:

[...] a prioridade depositada sobre a educação básica; a melhoria da qualidade (e da eficiência); da educação como eixo da reforma educativa; a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa (no contexto mais amplo da reforma administrativa do Estado); descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados; a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; o impulso do setor privado e das Organizações Não Governamentais (ONGs) como agentes ativos no processo educativo tanto nas decisões como na implementação; a mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação de 1º Grau; um enfoque setorial e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica. (SAPELLI, 2003, p. 55-57)

Algumas das ações enfatizadas no Plano Decenal¹²² são lembradas, posteriormente, na LDB 9.394, aprovada em 1996. O documento vai influenciar a organização educacional em nosso país nos governos seguintes, impactando ainda na gestão da educação nos estados. Assim, o governo Itamar Franco manteve o projeto neoliberalista para o Estado brasileiro. Isso repercutiu, no campo educacional, na elaboração do Plano Decenal, e, na área econômica, numa administração que entendia que o combate à inflação dependia da reforma do Estado, incluindo a redução dos gastos públicos e a intensificação do processo de privatizações coordenado pelo Ministro da Fazenda, FHC.

Durante o período, houve relativa estabilidade econômica e FHC elegeu-se presidente nas eleições de 1994. O tom da nova gestão, segundo Deitos (2005), era de reformar o Estado para reduzir sua interferência maciça no mercado. Uma vez eleito, o novo presidente deu continuidade à reforma estatal, buscando alinhar as políticas internas do país às determinações de organismos externos, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), os quais proviam o país com empréstimos financeiros variados.

Na primeira gestão de FHC, foi elaborado o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, documento que definia objetivos e estabelecia diretrizes para a reforma da

¹²² As ações enfatizadas, conforme Figueiredo (2001) foram: 1-Estabelecimento de padrões básicos para a rede pública; 2- Fixação dos conteúdos mínimos determinados pela Constituição; 3- Valorização do magistério; 4- Desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional; 5- Estímulo às inovações, ressaltando que, para estimular estas qualidades da escola, experiências inovadoras serão objeto de acompanhamento, avaliação, apoio e disseminação (...) à avaliação da qualidade e à eficiência da democratização da gestão escolar; 6- Eliminação das desigualdades educacionais de excelência; 7- Melhoria do acesso e permanência escolar; 8- Sistematização da educação continuada de jovens e adultos.

administração pública brasileira com vistas a “[...] articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor” (BRASIL, 1995, p. 9). O documento buscava estabelecer diretrizes para uma reforma do Estado brasileiro conforme os pressupostos neoliberais, reduzindo o controle do Estado sobre a economia em favor de políticas voltadas para o mercado, o que resultaria em alterações significativas na área social e educacional.

As reformas propostas almejavam a redução da atuação do Estado por meio de três mecanismos: “[...] privatização (venda de ativos públicos), publicização (transformação de entidades públicas estatais em entidades públicas não estatais) e a terceirização (contratos de serviços prestados por terceiros)” (SAPELLI, 2003, p. 29). O Estado, dessa forma, como explica Figueiredo (2001), se afastaria do campo da produção e da prestação de bens e serviços para focar em uma função reguladora, resultando em que “a presidência da República, nas mãos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) abriu as portas para agilizar as reformas constitucionais necessárias ao desenvolvimento de um projeto neoliberal de sociedade e educação” (FIGUEIREDO, 2001, p. 77). Esse projeto repercute na Educação Básica, em acordo com o que havia sido definido pelo *Plano Decenal de Educação*.

Nesse sentido, Gentili (2002) assevera que a relação entre o neoliberalismo e a educação se dá pela necessidade de as reformas econômicas serem acompanhadas por uma mudança na mentalidade e na cultura dos povos. Logo, uma reforma na educação se fazia necessária como estratégia para concretizar as mudanças no sistema econômico. Sapelli (2003) também destaca que, nesse cenário, “a Educação Básica busca promover a construção da cidadania e a preparação para o trabalho, como forma de atingir o alvo da contenção da pobreza, premissa básica de atuação do Banco Mundial, a partir da década de 90” (SAPELLI, 2003, p. 26).

As diretrizes para a reforma educacional, a qual deveria acompanhar a política neoliberal, incluíam:

[...] a educação escolar deve ser tratada como uma questão técnica e não política; o discurso da igualdade e justiça social deve ser substituído pela noção de cidadão; a reforma educacional deve orientar-se para a publicização das instituições públicas que promovem a educação formal; estabelecimento de mecanismos de controle que promovam ao mesmo tempo a competição, o controle e a submissão da educação às demandas do setor produtivo. (SAPELLI, 2003, p. 24)

Tratava-se de colocar a educação a serviço do capital, de modo que as escolas pudessem formar cidadãos capazes de desempenhar seu papel na manutenção do sistema capitalista. A educação deixava, então, de ser uma questão política para enfatizar sua dimensão técnica, com vistas à formação para o trabalho e o mercado. Ao Estado cabia ocupar-se muito mais da regulação e do monitoramento das instituições de ensino do que da efetiva formação crítica da população. Trata-se de um período em que as preocupações sociais oriundas da década de 1980, cujo foco residia na liberdade de pensamento e na escola enquanto espaço de desenvolvimento da criticidade dos cidadãos, vai sendo convertida, pelo poder público, em uma preocupação com o setor produtivo, submetendo a educação ao capital.

No *Plano Diretor*, a educação constava entre os serviços não exclusivos do Estado, nos quais este deveria atuar em conjunto com organizações públicas não-estatais¹²³ e privadas. Assim, supostamente, o Estado concederia maior autonomia aos dirigentes desses serviços e procuraria fortalecer a participação social por meio de conselhos de administração e de contratos com entidades de direito privado para geri-los, adotando mecanismos que privilegiariam o engajamento da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação do seu desempenho, desobrigando-se da responsabilidade direta por tais serviços. No Paraná, como destaca Sapelli (2003), isso resultou, por exemplo, na criação da Parana Previdência¹²⁴, medida que não beneficiou os servidores estaduais.

É neste cenário que uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é publicada¹²⁵. A Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, trouxe algumas mudanças significativas em relação à LDB anterior. Houve alteração na configuração da Educação Básica, que, se antes era constituída apenas do ensino de primeiro grau, passa a

¹²³ De acordo com o Plano Diretor, existe uma forma de propriedade no capitalismo contemporâneo chamada “pública não-estatal”. Ela é “constituída pelas organizações sem fins lucrativos, que não são propriedade de nenhum indivíduo ou grupo e estão orientadas diretamente para o atendimento do interesse público” (BRASIL, 1995, p. 54).

¹²⁴ A Parana Previdência é uma pessoa jurídica de direito privado que substituiu o Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores do Paraná (IPE), conforme a lei 12.556/99, em um processo que, segundo Sapelli (2003), foi conduzido de forma “duvidosa” (SAPELLI, 2003, p. 105), sob o pretexto de que o novo órgão resolveria o problema dos altos custos com pessoal enfrentados pela administração pública. No entanto, “todas as modificações propostas pela Parana Previdência, na verdade, oneravam ainda mais o trabalhador, deixando-o sem atendimento médico-hospitalar” e gerando “preocupação grande com os futuros aposentados e pensionistas, caso viessem acontecer problemas com a empresa criada”, de modo que a ação “contribuiu para a ampliação do setor público não-estatal” (SAPELLI, 2003, p. 106).

¹²⁵ Saviani (2005) destaca que um projeto inicial para a nova LDB deu entrada na Câmara dos Deputados ainda em dezembro 1988. No entanto, “a interferência do governo impediu que esse projeto fosse adiante. Em seu lugar foi aprovada a proposta apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, mais maleável aos propósitos da política governamental” (SAVIANI, 2005, p. 37).

incluir também a Educação Infantil – que o Estado deveria ofertar para crianças a partir dos quatro anos –, o Ensino fundamental¹²⁶ e o Ensino Médio. A LDB 9.394/96 também extinguiu os cursos de licenciatura curta e apontou para o desenvolvimento cada vez maior dos programas de pós-graduação no Brasil. Esses foram avanços para a educação brasileira.

A nova LDB, contudo, embora tenha ampliado o conceito de Ensino Básico, não garantiu a gratuidade do Ensino Médio¹²⁷, possibilitando que instituições particulares atuassem cada vez mais na educação nacional. Outro ponto interessante da nova LDB, como destaca Saviani (2019b), é que a “carta magna da educação”, a qual “define as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira”, necessita que diversos de seus dispositivos sejam “regulamentados por meio de legislação específica de caráter complementar”, de modo que é nesse contexto “que se vai processando, por iniciativas governamentais, o delineamento da política educacional que se busca implementar” (SAVIANI, 2019b, p. 27). Assim, o que naturalmente deveria ocorrer seria a aprovação da LDB preceder a aprovação da legislação regulamentadora dos seus dispositivos que solicitam elaboração de legislação complementar. Entretanto, “[...] a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional começou a ser regulamentada antes mesmo de ser aprovada” (SAVIANI, 2019b, p. 28).

É o que ocorreu, por exemplo, com a Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, a qual regulamenta, por antecipação, alguns dispositivos da nova LDB. Entre eles, o Conselho Nacional de Educação, composto de duas Câmaras – uma de Educação Básica e outra de Educação Superior – o qual tem funções normativas, deliberativas e de assessoramento ao MEC, “sendo que cada Câmara decide em caráter terminal sobre os assuntos de sua competência” (SAVIANI, 2019b, p. 38). Conforme a legislação complementar, a escolha e a nomeação dos membros do Conselho é feita pelo presidente da República, e toda a manifestação do Conselho e das Câmaras, “para produzir algum efeito sobre a educação nacional, deverá ser homologada pelo ministro de Estado da Educação”, de forma que é possível inferir “que o Conselho Nacional de Educação fica reduzido, na prática, a um órgão assessor do Ministério da Educação” (SAVIANI, 2019b, p. 38).

Quando a LDB 9.394/96 entra em vigor, Saviani (2019b) destaca que muitos de seus dispositivos já estavam regulamentados, alguns dos quais, como no caso da Lei 9.131/95,

¹²⁶ Quando da publicação da LDB, em 1996, o Ensino Fundamental era constituído por oito anos de estudos com início aos sete anos de idade. Contudo, em 16 de maio de 2005, foi promulgada a lei nº 11.114 segundo a qual o ensino fundamental brasileiro passa a ser composto por nove anos de estudos. Assim, atualmente, é obrigatória a matrícula de crianças a partir dos seis anos de idade nesse nível da educação básica.

¹²⁷ A educação passa a ser compreendida como um dever do Estado a ser efetivado, conforme artigo 4º, mediante: garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito com a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio.

concedendo poder direto ao Estado na tomada de decisões sobre os rumos da educação nacional, sem que isso implicasse, necessariamente, uma ampla discussão com os professores e a sociedade civil.

Assim, a conduta do Estado com relação à educação nesse período, segundo Saviani (2019b), resultou na insatisfação da comunidade dos educadores para com o governo FHC, “cuja orientação de política educacional não contemplava as principais aspirações dos educadores” (SAVIANI, 2019b, p. 34).

A LDB de 1996 determina, ainda, a necessidade de mudanças nos currículos de Ensino Fundamental e Médio, a partir de uma base nacional comum, que pode “[...] ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (BRASIL, 1996, s/p). Os currículos¹²⁸, assim, devem “[...] abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil” (BRASIL, 1996, s/p). O ensino de Artes torna-se obrigatório a todos os níveis da Educação Básica, bem como o de Educação Física – exceto para cursos noturnos. As escolas devem oferecer pelo menos uma língua estrangeira moderna a partir da 5ª série (atual 6º ano) e, para o Ensino Médio, haverá, ainda, mais uma língua estrangeira, ofertada em caráter optativo. Também, os currículos do Ensino Médio passam a incluir o estudo de Filosofia e Sociologia – outro ponto positivo em relação à LDB anterior.

As mudanças sinalizadas pela LDB levaram à necessidade de novas diretrizes para o ensino a serem utilizadas como base pelas escolas de todo o país na composição de seus currículos. Desse modo, pouco depois da homologação da lei, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Conforme Figueiredo (2001), os PCN buscavam assegurar a centralização da proposta pedagógica definida pelo governo a partir das orientações do Banco Mundial, que concebia a educação, por meio do discurso da cidadania e da preparação para o trabalho.

¹²⁸ Atualmente, com a aprovação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, o currículo do Ensino Médio, conforme artigo 36, é composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que são organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. A nova lei ainda determina que o ensino de LP e Matemática é obrigatório nos três anos do Ensino Médio e que seus currículos deverão incluir o estudo da língua inglesa, podendo ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, com preferência para o espanhol, de acordo com a disponibilidade dos sistemas de ensino.

Os PCN¹²⁹ direcionavam para a necessidade de se trabalharem na escola competências que pudessem instrumentalizar os alunos para o mundo do trabalho tal como se desenhava no final do século XX. Trata-se de uma perspectiva advinda da chamada Pedagogia das Competências, que é defendida pelo sociólogo suíço Philippe Perrenould em seus estudos, como uma tendência pedagógica que se desenvolve mais amplamente no Brasil a partir da década de 1990, a qual compreende que os conteúdos são menos importantes do que o desenvolvimento de competências – que congregam conhecimentos, habilidades e atitudes – para os estudantes.

Em uma educação pautada pela noção de competências enquanto habilidades necessárias para resolver problemas práticos do dia a dia, temos a ênfase em um ensino a serviço do mercado e do capital. Isso porque, se a pedagogia das competências busca aliar teoria e prática no ensino, também entende que os conteúdos disciplinares são menos importantes do que a participação em atividades práticas de resolução de problemas de situações cotidianas (a maioria voltada para o mercado de trabalho, para a formação de mão de obra) – o que nem sempre se dá pelo uso de conhecimentos teóricos subjacentes.

Saviani (2013) critica a ideia de um ensino centrado no desenvolvimento de competências, afirmando que, “[...] nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento, para o ensino por competências referidas a situações determinadas” (SAVIANI, 2013, p. 438). Há, desse modo, uma primazia da prática com fins bastante definidos em detrimento do desenvolvimento intelectual dos estudantes.

Nessa perspectiva, o documento orientava que:

O projeto educativo deve procurar articular propostas com vistas a garantir a aprendizagem significativa pelos alunos dos diferentes conteúdos selecionados, em função dos objetivos que se pretende atingir. Para isso, é preciso usar estratégias de atuação que garantam a participação dos alunos em diferentes projetos a serem desenvolvidos, criando condições para que possam manifestar suas preocupações, seus problemas e seus interesses. (BRASIL, 1998b, p. 88)

Há, desse modo, o foco na realização de projetos interdisciplinares. No Paraná, tais orientações acabaram sendo utilizadas para justificar o estabelecimento de diversas parcerias

¹²⁹ Tomamos como base aqui, dados os objetivos desta Tese, os PCN de 3º e 4º ciclos, documento que apresenta as orientações para os anos finais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b), em especial o documento que se ocupa da LP (BRASIL, 1998a).

entre a escola e empresas privadas, ainda que muitas não fossem necessariamente contribuir com a formação dos estudantes¹³⁰.

Os PCN indicavam a necessidade de trabalhar na escola temas transversais à educação, tais como “Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo” (BRASIL, 1998b, p. 40), em um trabalho interdisciplinar entre as diferentes áreas do saber. A seleção e ênfase nos temas transversais também se coadunam ao projeto neoliberal. Leher (1998) defende que, nesse contexto, a escola é chamada para a recomposição de elementos sociais importantes, como a produção de valores e de regras de convivência favoráveis ao mercado, a promoção da segurança, a redução da fertilidade e a promoção da saúde, o que é garantido na forma dos temas transversais que constam nos PCN.

No caso do Paraná, Assunção (2012) lembra que os temas transversais foram trabalhados, principalmente, em disciplinas que advieram dos projetos em parceria com as empresas privadas, mas o autor destaca que, por uma “suposta e errônea compreensão dos PCNs, por parte dos gestores da educação no Paraná”, a SEED desconsiderou a orientação dos PCN de que tais temas não constituíam novas áreas do conhecimento e disciplinas escolares. Em tese, as orientações dos PCN visavam a um ensino mais significativo, focando naquilo que o aluno iria utilizar em seu dia a dia. Na prática, no Paraná, o que se observou foi um esvaziamento dos conteúdos disciplinares que não contribuiu para melhorias na qualidade da aprendizagem dos estudantes. Esse quadro só passou a ser alterado quando mudanças no cenário político – com a eleição, no pleito realizado em 2002, de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), na esfera federal, e de Roberto Requião de Mello e Silva (PMDB), na estadual – possibilitaram repensar os rumos da educação no Paraná.

Nessa nova conjuntura, que levou à elaboração das DCE (PARANÁ, 2008), o documento paranaense posicionou-se explicitamente, criticando os PCN, os quais “esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos chamados temas transversais” (PARANÁ, 2008, p. 24, grifos nossos).

¹³⁰ Como destaca Assunção (2012), neste período, “a SEED/PR encaminhou às escolas estaduais 84 projetos pedagógicos, em sua maioria de empresas privadas, que de uma forma ou de outra eram a materialização de PCNs, como eles entendiam. [...] tais projetos, [...] ligados aos projetos do MEC, ajudaram a proliferar uma política curricular, concretizada nas matrizes curriculares oficiais dos estabelecimentos de ensino, pelas matérias escolares como: ‘ética e cidadania’; ‘formação humana’; ‘programa de enriquecimento curricular’ (sempre ligado a uma área do ensino); ‘produção de texto’, etc. Até propostas como ‘rios da China’ e ‘ostras’, ganhavam status de matéria escolar. Desta forma, até meados de 2002, foram registradas na SEED/PR cerca de 4000 ‘disciplinas’ nas matrizes escolares do sistema de ensino, caracterizado como ‘Projetos Interdisciplinares (PIs)’ e ‘Programa de Enriquecimento Curricular (PECs)’” (ASSUNÇÃO, 2012, p. 16-17).

Os PCN, no entanto, também representaram alguns avanços, dentre os quais destacamos, dados os objetivos desta Tese, as mudanças preconizadas para o ensino de LP no país. Na área de LP, o documento apresentava a concepção de linguagem interacionista – que já norteava o Currículo Básico paranaense (PARANÁ, 1990) – preconizando-a para o ensino em todo o país. A orientação, nesse sentido, passou a ser de respeito às diferentes variedades linguísticas, assumidas como elementos de identidade do sujeito. E os estudos de LP deveriam se centrar nos eixos de leitura, produção textual, oralidade e **análise linguística**. Além disso, a orientação era para que os gêneros textuais¹³¹ fossem tomados como objeto de ensino¹³² da disciplina. Sobre isso Souza (2018) faz a ressalva de que os PCN não se pautavam por uma concepção focada no discurso: “Embora, no texto, afirme-se diversas vezes que o objetivo é o de desenvolver a competência discursiva dos alunos, os PCN focalizam o trabalho com a língua mais na perspectiva da estrutura texto e dos gêneros textuais” (SOUZA, 2018, p. 94).

Houve, entretanto, mérito, no documento, por colocar em evidência a concepção interacionista de linguagem e enfatizar o trabalho com os gêneros. Costa-Hübes (2008) destaca que, antes do advento dos PCN, as referências a gêneros no Brasil costumavam restringir-se aos gêneros literários. Só depois da publicação do documento é que, oficialmente, os professores do ensino básico receberam essa noção bakhtiniana de gênero que considera os diferentes textos produzidos pelas esferas da atividade humana.

O documento se pautava em diferentes correntes da linguística – tais como a Sociolinguística, a Linguística Textual, o Interacionismo Sócio-Discursivo e os estudos do Círculo de Bakhtin, ainda que nem sempre “contenha remissões explícitas a teóricos em particular” (RODRIGUES; CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 77). Assim, estendia para o ensino de todo o país a chamada “virada discursiva” (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10) pela qual passaram os estudos linguísticos na década de 1990¹³³.

¹³¹ Os PCN apontam para o trabalho com os gêneros na educação básica, mas, embora referenciem estudos do Círculo de Bakhtin, não o fazem no viés discursivo pautado pelo método sociológico proposto por Volóchinov (2018[1929]), e sim no viés textual do Interacionismo Sócio-Discursivo de Bronckart (2003), indicando a metodologia da Sequência Didática para o trabalho com a língua. Por isso afirmamos que o documento trata dos gêneros textuais e não discursivos.

¹³² O gênero não é tomado como uma ferramenta por meio da qual se deve realizar o trabalho com a língua(gem) em sala de aula. Ele se torna o próprio objeto do ensino. Assim, o foco recai muito mais sobre as formas composicionais e linguísticas dos diferentes gêneros do que sobre sua função social e seus aspectos discursivos, diferente do que é orientado nos escritos do Círculo de Bakhtin.

¹³³ Conforme Rojo e Cordeiro (2004), tratou-se de: [...] uma virada discursiva ou enunciativa no que diz respeito ao enfoque dos textos e de seus usos em sala de aula. Inicialmente, essa virada se configurou nos trabalhos de pesquisadores de diversos países sobre leitura e, principalmente, produção de textos. Trata-se, então, de focar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Essa

Essa perspectiva de trabalho com a língua(gem) já estava presente, como observamos na seção 5 desta Tese, no Currículo Básico (PARANÁ, 1990). Mas, a partir da publicação dos PCN (BRASIL, 1998), passou a ser discutida para o ensino de LP em todo o país.

Com relação à PAL, o documento trouxe essa prática como um dos eixos de ensino de LP, enfatizando que “prática de análise lingüística não é uma nova denominação para ensino de gramática”, destacando a necessidade de realização “tanto de atividades epilingüísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização”, uma vez que é por meio destas últimas que “se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas” (BRASIL, 1998a, p. 78). Isso caracterizou um avanço, uma vez que, ao incluir a PAL como eixo de ensino, o documento trouxe à discussão, em âmbito nacional, essa perspectiva sobre o ensino de língua(gem). Contudo, Gedoz (2015) afirma que, se por um lado a PAL, nos PCN, é tomada como possibilidade para reflexão sobre a língua, estando relacionada à produção e reescrita textual; por outro “[...] ao abordar a AL [análise lingüística], o documento não deixa claro como deve ser seu desenvolvimento na sala de aula, abrindo possibilidade para um trabalho metalingüístico, no sentido *stricto* do termo (descrição e categorização para explicar os fenômenos lingüísticos)” (GEDOZ, 2015, p. 81).

Os PCN de LP (BRASIL, 1998a) destacam-se por documentar uma concepção de ensino que pretendia ir além do estruturalismo e trazer os gêneros – pensados como a língua em uso – para as aulas de LP, elencando a PAL como um dos eixos da disciplina, o que abriu caminho para novos pensamentos e perspectivas sobre o ensino de LP. Apresentaram, entretanto, algumas inconsistências teóricas que dificultavam a aplicação desse ensino na prática (GEDOZ, 2015; SOUZA, 2018).

Mais do que isso, “o enfoque lingüístico-enunciativo (Teoria da Enunciação de vezo bakhtiniano, Teoria de Gêneros do Discurso) adotado nos subsídios [...]” da proposta dos PCN era, no período, “praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras” (ROJO, 2000, p. 31), o que dificultava sua efetivação em sala de aula. Exigia-se, desse modo, conforme destaca Vieira-Silva (2010), que estados e municípios investissem em projetos para

virada passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros a partir de 1997/1998, com sua incorporação nos PCNs de língua portuguesa, embora já tivesse eco anteriormente em numerosas propostas curriculares oficiais estaduais (como é o caso do Paraná e Mato Grosso, por exemplo). (ROJO; CORDEIRO, 2004, p. 10)

a formação inicial e continuada dos professores – o que nem sempre ocorreu, como é o caso do estado do Paraná¹³⁴.

O documento parametrizador nacional esteve vigente por quase vinte anos, sendo substituído apenas em 2018 pela BNCC. Ao contrário desta, entretanto, os PCN não tinham um caráter impositivo, configurando-se como:

[...] uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência dos estados e municípios, à diversidade política e cultural das múltiplas regiões do país ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1998b, p. 50)

Assim, dez anos após os PCN, foram publicadas, no Paraná, as DCE. Nesse período, o governo federal passava pela segunda gestão de Lula (PT), e o Paraná, pela de Roberto Requião (PMDB), caracterizando uma conjuntura política, social e histórica distinta da anterior, representada por FHC e Lerner.

Lula assumiu a presidência após vitória nas eleições de 2002 e realizou, em seu primeiro mandato, um governo que se destacou, por um lado, pelo crescimento econômico, com melhoria na distribuição de renda e redução das desigualdades sociais¹³⁵; e, por outro, mais ao final do período, em 2005, pelo escândalo que ficou conhecido como *mensalão*¹³⁶. Ele inaugurou um novo período da história nacional. Assumiu o poder com a promessa de priorizar as classes mais pobres, promovendo um desenvolvimento mais equalitário, com a discussão e implementação efetivas de políticas sociais. Estabeleceu-se, junto com a ascensão do novo presidente, uma nova conjuntura histórica.

A nova gestão, em âmbito nacional, no entanto, não representou mudanças significativas em relação às políticas gerais da gestão anterior. Mirandola (2014), afirma que, embora a gestão Lula propusesse a ruptura com as doutrinas neoliberais, acabou arquivando essa pretensão, “uma vez que seu partido abraçava várias correntes ideológicas, comunidades de bases e grupos de esquerdas” (MIRANDOLA, 2014, p. 121). Esse ecletismo político,

¹³⁴ A respeito disso discorreremos no tópico 6.1.2 desta Tese.

¹³⁵ Dados disponíveis em: <<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/biografia-periodo-presidencial>>. Acesso em 19 set. 2022.

¹³⁶ Escândalo que dizia respeito a esquema de desvio de dinheiro público realizado por alguns membros do PT para a compra de votos de parlamentares em favor de projetos do governo. Tal esquema foi descoberto em 2005, a partir de denúncias do então deputado federal Roberto Jefferson, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). As investigações continuaram ao longo dos anos seguintes e, em 2012, ocorreu o julgamento dos 38 réus pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

como destaca a pesquisadora, levou a um governo contraditório em termos de conservadorismo e mudanças, o qual “Manteve a ordem neoliberal de Collor e de Fernando Henrique Cardoso, apesar do discurso político do partido sinalizar para a desmontagem da fase neoliberal” (MIRANDOLA, 2014, p. 123). A esse respeito, Barbosa (2013) destaca que, apesar das contradições, as duas gestões de Lula foram marcadas por um novo modelo de desenvolvimento econômico, que se baseou na expansão do mercado interno com uma atuação forte do Estado no sentido de diminuir a concentração de renda.

Mirandola (2014) explica que, ao mesmo tempo em que buscava “ganhar a confiança dos investidores internacionais para desencadear um fluxo de capitais que estabilizasse o setor externo da economia brasileira”, o novo presidente também teve “o comprometimento em ajudar os pobres, alegando que a miséria tinha que ser tratada de maneira diferente que no passado” (MIRANDOLA, 2014, p. 124).

Durante as gestões de Lula, houve redução na inflação, melhoria na distribuição de rendas, elevação do grau de formalização do mercado de trabalho e do volume de crédito para pessoas físicas e crescimento do Produto Interno Bruto (PIB)¹³⁷. Conforme Teixeira e Pinto (2012), as taxas de crescimento do PIB nas duas gestões de Lula (3,5% entre 2003 e 2006; 4,6% entre 2007 e 2010) foram maiores do que as dos dois governos de FHC (2,4% entre 1995 e 1998; 2,1% entre 1999 e 2002). Além disso, entre 2003 e 2010, o consumo das famílias e os investimentos públicos e privados – Formação Bruta de Capital Fixo (FBKF) – elevaram-se em 4,5% e 7,5% ao ano, em média, respectivamente. Houve apreciação do real (42,8% entre 2003 e 2010) e redução da inflação – a qual, conforme dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), durante os governos FHC foi, em média, 9,1% ao ano e nos governos Lula foi de 5,7%. Houve também redução das taxas de desemprego e “crescimento real do salário mínimo ao longo do governo Lula (expansão média de 5,9% a.a.) que teve efeitos positivos para a demanda agregada e para a distribuição de renda” (TEIXEIRA; PINTO, 2012, p. 925). Foi uma gestão, dessa forma, que trouxe melhorias expressivas ao país, especialmente no que tange ao campo social, com melhor distribuição de renda. No entanto, apesar dos avanços, o governo Lula não rompeu de fato com as políticas neoliberais.

No que tange à educação, Mirandola (2014), assevera que, se comparados aos governos anteriores, os dois mandatos do presidente Lula estabeleceram bases importantes para as políticas

¹³⁷ Conforme informações do IBGE, trata-se da soma de todos os bens e serviços finais produzidos por um país, estado ou cidade, geralmente em um ano. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php#:~:text=O%20PIB%20%C3%A9%20a%20soma.PIB%20nas%20suas%20respectivas%20moedas>>. Acesso em 04 jan. 2023.

educacionais. Entretanto, “a expectativa de mudanças estruturais na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988 e nas necessidades e possibilidades do Brasil, a gestão 2003-2010 avançou pouco” (MIRANDOLA, 2014, p. 128).

A gestão Lula sinalizou algumas mudanças em relação ao governo anterior, especialmente a partir de seu segundo mandato. Davies (2016), ao comparar a política educacional nos governos PSDB e PT, aponta que houve muitas semelhanças entre as duas gestões, como por exemplo:

[...] no ensino superior, com o incentivo à privatização por meio de programas como o FIES, o PROUNI e a conversão de dívidas de instituições privadas em bolsas [...]. Outro ponto em comum foi a virtual monopolização pelo governo federal de medidas que afetaram a educação nos Estados e prefeituras, que não foram sequer consultados. Outra semelhança foi a adoção de políticas de avaliação em larga escala com o objetivo declarado de contribuir para a melhoria de um tipo limitado de qualidade, cujo efeito tem sido responsabilizar quase exclusivamente as escolas e os professores e eximir os governantes pela qualidade do ensino. (DAVIES, 2016, p. 39)

Por outro lado, o pesquisador destaca algumas diferenças entre as duas gestões, tais como: 1) no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior Privado (FIES), que, embora tivesse características semelhantes nos dois governos, passou a incluir, a partir de 2007, estudantes de mestrado e doutorado em instituições privadas; 2) nos fundos de financiamento da educação no país¹³⁸ – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado na gestão FHC, e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado na segunda gestão Lula –, que, embora apresentassem semelhanças, diferiam no percentual, no número de impostos e na complementação federal

¹³⁸ Na gestão FHC foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Como explica Davies (2016), o FUNDEF foi criado em 1996, implantado em 1998 e esteve vigente até o final de 2006 – vigorando também durante 4 anos do governo Lula (2003 a 2006). O fundo foi formado por 15% de alguns impostos pertencentes a governos estaduais e municipais e repartido entre o governo estadual e os municipais de cada Estado de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental, “[...] não trazendo recursos novos para a educação em âmbito estadual, pois era apenas uma redistribuição de uma parte dos impostos vinculados à educação” (DAVIES, 2016, p. 43). Por iniciativa do PT, em 2007, houve a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Se, por um lado, FUNDEF e FUNDEB eram semelhantes, por outro, conforme o autor, o segundo trouxe algumas melhorias: determinava a redistribuição de um percentual maior de impostos aos estados e municípios (20%); destinava-se à educação básica, e não apenas ao ensino fundamental, prevendo valores diferentes para cada nível e modalidade de ensino; e estipulava uma complementação federal maior ao setor educacional. Nesse sentido, Davies (2016), destaca que se trata de uma diferença relevante, pois, “embora em termos nacionais não seja tão significativa quando se considera que o governo federal arrecada muito mais do que estados e municípios”, para municípios de alguns estados, sobretudo do Nordeste, “a complementação (10% da receita nacional a partir de 2010) aumenta bastante a receita para a educação” (DAVIES, 2016, p. 43).

destinada ao setor, sendo maiores no FUNDEB; 3) na valorização aos profissionais da Educação Básica pública, uma vez que a Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o FUNDEB, também “prevê um piso salarial profissional nacional para o magistério da educação básica pública (não incluiu a privada), regulamentado pela Lei nº 11.738 (BRASIL, 2008)”, o que pode ser considerado “um avanço relativo, pois a Constituição Federal (CF) de 1988 já contemplava tal piso, só que não dizia que seria nacional e nunca havia sido regulamentado” (DAVIES, 2016, p. 44); 4) no número de matrículas federais, que foi ampliado na gestão do PT, uma vez que, conforme Davies (2016), segundo os Censos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), as matrículas federais subiram de 113.732¹³⁹, em 2002, para 276.436 em 2012; e o número de escolas federais cresceu de 202 para 490 no mesmo período¹⁴⁰. Vale lembrar que, apesar deste progresso, “a participação federal nas matrículas da educação básica continua irrisória em termos nacionais, pois corresponde a cerca de 0,5% do total de matrículas estatais (conjunto de matrículas federais, estaduais, distritais, e municipais)” (DAVIES, 2016, p. 46). Em 2006 também foi aprovada a Lei 11.274¹⁴¹ que estabeleceu o Ensino Fundamental de nove anos – dividindo-se em anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e anos finais, do 6º ao 9º ano (antigos 5ª a 8ª séries) – que ampliou em um ano a obrigatoriedade do ensino público gratuito, prevendo como mandatória a matrícula das crianças a partir dos seis anos de idade.

É neste cenário que são elaboradas, no Paraná, as DCE, publicadas no ano de 2008. Conforme explicitava o próprio documento, elas foram fruto de um longo processo de discussão coletiva sobre a educação que envolveu os professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná entre os anos de 2004 e 2008 e que se torna possível pela alteração da conjuntura política. Esse contexto no qual tais discussões aconteceram é discutido no tópico a seguir, em que abordamos o pequeno cronotopo das DCE (PARANÁ, 2008).

¹³⁹ É importante ressaltar que ao longo do governo FHC houve redução tanto no número de matrículas quanto no de escolas federais: “em 1995 (primeiro ano do governo de FHC) as matrículas federais eram de 150.032, caindo para 113.732, em 2002 (último ano do governo). O número de escolas federais teria diminuído de 275, em 1995, para 202, em 2002” (DAVIES, 2016, p. 45).

¹⁴⁰ Durante a gestão do PT houve também mudanças no ensino superior e nos investimentos em Ciência e Tecnologia, além das políticas de cotas na educação. Contudo, por não fazerem parte do escopo desta Tese, não nos ateremos a discuti-las.

¹⁴¹ Conforme a lei, os estados, municípios e Distrito Federal teriam até 2010 para implementar o Ensino Fundamental de nove anos.

6.1.2 O pequeno cronotopo

O projeto neoliberal que se intensificou nos governos federais na década de 1990, no Brasil, também repercutiu e foi subsidiado por ações estaduais. No Paraná, os governos de Roberto Requião de Melo e Silva (1991-1994) e Jaime Lerner (1995-1998 e 1999-2002) adotaram linhas de ação condizentes com as exigências de organismos internacionais, impactando diretamente a educação pública no estado.

Requião (PMDB) sucedeu Álvaro Dias (PMDB), assumindo o governo estadual em 1991. Com relação à educação, “com o objetivo de elaborar uma política educacional, ‘sem querer impor soluções milagrosas’, a SEED pautou-se na ‘escuta atenta das demandas da rede’, para elaborar a política para educação do Estado” (TONIDANDEL, 2014, p. 186). Tonidandel (2014) destaca que a Superintendência de Educação solicitou às chefias de cada um dos Núcleos Regionais de Educação que indicassem duas escolas as quais se destacavam por sua atuação e desempenho. 53 escolas foram apontadas. Elas foram solicitadas a elaborar um dossiê, na forma de autorretrato, explicitando seu trabalho cotidiano. Os dossiês foram recebidos em maio de 1992 e, “em junho, a SEED criou uma comissão para análise dos relatórios, sob consultoria dos professores Moacir Gadotti e Eronita Silva Barcelos. Estes dossiês serviram de base para o processo de construção da política educacional de Requião” (TONIDANDEL, 2014, p. 187).

O projeto da gestão Requião ao setor educacional foi expresso no documento intitulado *Paraná, construindo uma Escola cidadã*, publicado ainda em 1992. Sapelli (2003) apresenta os quatro princípios básicos elencados para nortear a proposta: 1) consolidação da gestão democrática das escolas; 2) estabelecimento de comunicação direta da Secretaria com as escolas e dessas com a comunidade; 3) incentivo às escolas para que elaborassem e executassem seus projetos pedagógicos de forma autônoma; e 4) criação de um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar.

Martins (1998) afirma que essa proposta “[...] dava prioridade à educação, à participação da comunidade, à descentralização das ações pedagógicas, à municipalização e à autonomia administrativa das escolas, o que gerou intensa expectativa no magistério” (MARTINS, 1998, p. 132). No entanto, o que adveio da nova política educacional foi a adoção de medidas próprias da administração privada para as escolas públicas, o abandono do Currículo Básico (PARANÁ, 1990) e a minimização do papel do Estado na educação, resultando, na precarização da educação pública no Paraná.

É nesse contexto que o governo enfatiza a necessidade de as escolas construírem seus projetos político-pedagógicos (PPP). Essa ênfase na construção de PPP autônomos para cada escola era uma forma de estimular a autogestão e reduzir a responsabilidade do Estado na área educacional.

A prioridade dada à construção dos projetos das escolas “[...] pautou-se em vários pontos da reforma educativa proposta pelo Banco Mundial”, tais como “descentralização e instituições autônomas e responsáveis por seus resultados, a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade para assuntos escolares e a reforma administrativa do próprio Estado” (SAPELLI, 2003, p. 59). A elaboração dos projetos deveria se dar segundo as orientações contidas no documento *Paraná, construindo uma Escola cidadã* e visava, conforme o discurso oficial, à construção de uma escola pública de qualidade (FIGUEIREDO, 2001).

O processo, contudo, se deu de forma impositiva e aligeirada, e acabou instituindo “os princípios de um neotecnicismo” (SAPELLI, 2003, p. 60) nas escolas, na medida em que se orientava valorizar, nos projetos, mais a experiência concreta das instituições do que o embasamento teórico subjacente. “Quando foram discutidos os pressupostos e as diretrizes para elaboração do PPP parecia haver um descaso com a teoria que dava sustentação às práticas pedagógicas e sugeria-se, sutilmente, o abandono das discussões tão enfatizadas quando da construção do CB [Currículo Básico]” (SAPELLI, 2003, p. 59-60).

Priorizava-se, assim, a dimensão técnica e não a política da educação, o que era preconizado pelos organismos internacionais. Os projetos das escolas não precisavam seguir uma linha condutora comum – tal como a Pedagogia Histórico-Crítica, que norteava o Currículo Básico (PARANÁ, 1990) –, o embasamento que sustentava as práticas docentes era secundário. Dava-se menos atenção às discussões teóricas que subsidiam e orientam a práxis docente do que ao planejamento operacional, num movimento que busca tratar questões políticas como questões técnicas, reduzindo-as “a uma questão de melhor gestão e administração e de reforma de métodos de ensino e conteúdos curriculares inadequados” (SILVA, 1999, p. 18-19).

Ao enfatizar que as propostas não precisavam se ater a esse aspecto, embora tal indicação viesse camuflada sob o discurso da liberdade pedagógica e ideológica, a SEED assumia um posicionamento ideológico claro, de esvaziamento da prática, minimizando o debate na e sobre a educação. A falta de um embasamento teórico comum às propostas, desconsiderando todo o esforço da década anterior no sentido de uma educação mais crítica para os cidadãos paranaenses, foi um sintoma de como se queria a educação no período. Se

não havia um fio condutor para a construção desses projetos, também não se podia garantir que as propostas acenassem para uma mesma visão de homem, de educação e de ensino.

Martins (1998) destaca que as orientações do documento *Paraná, construindo uma Escola cidadã* foram insuficientes para a elaboração dos projetos das escolas. Além disso, o processo se deu de maneira apressada, resultando em que as escolas elaborassem seus projetos político-pedagógicos sem vinculação com qualquer proposta pedagógica elaborada pela SEED. Essa conduta do governo estadual foi, como destaca Tonidandel (2014), proposital. O Currículo Básico passou a ser visto como um entrave para a consecução dos resultados esperados pelos organismos internacionais à educação, de modo que o abandono do Currículo tornou-se desejável.

Assim, com o discurso de que isso conferia liberdade pedagógica e ideológica aos professores, a SEED deixou de se ocupar da implementação do Currículo Básico e enfatizou a produção dos PPP sem que houvesse um embasamento comum às propostas para nortear o ensino no estado, processo que levou ao gradual abandono e, por fim, engavetamento do Currículo. Embora, em 1992, a imprensa oficial tenha reeditado o documento pedagógico – incluindo um capítulo sobre ensino religioso –, e mais 30 mil exemplares tenham sido distribuídos às escolas no segundo semestre daquele ano, houve o gradual abandono do documento, que deixou de ser estudado e requerido na rotina diária dos professores.

Como parte desse processo de engavetamento do Currículo Básico, o governo deixou de direcionar recursos para formações docentes com vistas à sua implementação e consolidação. Em 1992, Tonidandel (2014) destaca que os professores receberam formação nas áreas de informática, Ensino Religioso, livro didático e programas de saúde – prevenção da AIDS, por exemplo –, mas nada referente às discussões e teorias tratadas no Currículo para o ensino.

Sem que os docentes recebessem formações para discutir e compreender o Currículo e suas possibilidades de aplicação na prática pedagógica diária, o documento ficou em segundo plano, dando espaço a um ensino pautado pelos projetos de cada escola e acabou sendo engavetado. Os PPP, apesar do discurso que os circundava ser o de maior autonomia das escolas e de liberdade para os professores em sua prática docente, não representaram “[...] em momento algum, a consolidação da gestão participativa irrestrita. Ao contrário, as ações executadas pelo governo Requião apontavam para uma crescente centralização do controle do sistema escolar” (SAPELLI, 2003, p. 60).

Nesse sentido, Figueiredo (2001) aponta que as propostas educacionais gestadas em âmbito internacional, nacional e estadual, no período, pautaram-se pela defesa da modernização do estilo de gestão, de avaliação, de satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem, da construção da cidadania e da contenção da pobreza, mas resultaram na retirada gradual da responsabilidade do Estado para com as políticas públicas sociais. A política do governo Roberto Requião, para a pesquisadora, “representa uma ruptura pedagógica e política em relação à política educacional anterior, no que se refere aos pressupostos do Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, de concepção Materialista Histórica” (FIGUEIREDO, 2001, p. 151), acenando para uma gestão mais autoritária e menos preocupada, de fato, com a qualidade do ensino público. O que se pretendia era a melhora em índices que dessem suporte à continuidade dos empréstimos internacionais.

Nesta gestão de Roberto Requião como governador do Paraná outro documento foi também elaborado para a educação paranaense: o *Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná*, construído ao longo de 1993 e publicado em 1994. Tal documento, como destaca Sapelli (2003), apontava como principais problemas do sistema escolar paranaense os índices de reprovação, evasão e distorção idade-série – que não obtiveram melhora significativa com a implantação do CBA¹⁴². Diante do quadro, o governo estadual declarou-se financeiramente incapaz de resolver tais questões, justificando sua conduta de buscar mais empréstimos junto a organismos internacionais.

Buscando cumprir as diretrizes do Banco Mundial, a gestão Requião deu início às negociações, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, para o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), que vai ser implantado, de fato, na gestão de Jaime Lerner. Assim, Requião desenvolveu “esforços significativos para ajustar o sistema escolar paranaense a tais diretrizes” (SAPELLI, 2003, p. 57), iniciando um movimento de transformações que será consolidado no governo seguinte.

Jaime Lerner venceu as eleições para governador do estado do Paraná em outubro de 1994, derrotando Álvaro Dias nas urnas. Lerner – que era filiado ao Partido Democrático Trabalhista (PDT), mas, em 1997, transferiu-se para o Partido da Frente Liberal (PFL) – rompeu com 12 anos de governos do PMDB.

O novo governador, no que diz respeito à educação, implantou programas¹⁴³ que visavam ao atendimento das diretrizes dos organismos internacionais, contribuindo, dessa

¹⁴² Conforme Sapelli (2003), “o documento discutia exaustivamente tais questões. Fazia ainda a comparação entre 86 e 90: apesar de aumentar em 14,2% o número de matriculados de 1º e 2º graus, reduziu-se em 17,2% os investimentos em Educação nestes níveis (apontava-se como principal fator a transferência de recursos para o nível superior)” (SAPELLI, 2003, p. 62-63).

¹⁴³ Sapelli (2003) destaca dois programas principais que foram implantados na gestão Lerner para a educação paranaense: o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM) e o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE). No entanto, dados os objetivos desta Tese, nos atemos ao PQE, que era voltado

forma, para a consolidação do projeto neoliberal à sociedade brasileira e para a precarização da escola pública paranaense.

Em 1995, quando Lerner assumiu o poder, como destaca Sapelli (2003), sua equipe da SEED elaborou o *Plano de Ação da Secretaria de Educação*, para o período de 1995 a 1998 – o qual, no entanto, não sofreu alterações significativas para o segundo mandato de Jaime Lerner (de 1999 a 2002). O documento estabelecia três eixos como prioridades do sistema educacional: 1) a permanência do aluno na escola; 2) o investimento nos profissionais da educação; 3) a participação da comunidade. “As diretrizes explicitadas no Plano de Ação da SEED tiveram como referência as diretrizes definidas pelo BM [Banco Mundial] para os anos 90 [...]. A partir de tais diretrizes, foram articulados os Programas/Projetos que foram implementados pelo Governo Lerner” (SAPELLI, 2003, p. 77-78).

Entre tais programas estava o PQE, financiado pelo BIRD, que se destinava ao Ensino Fundamental. Conforme Figueiredo (2001), o PQE visava à melhoria no rendimento escolar e no aumento da escolaridade de alunos de 1^a a 8^a série do ensino público paranaense, redes estadual e municipal, combatendo a evasão escolar e preparando os estudantes para o exercício da cidadania e para o mercado de trabalho. Inicialmente o programa deveria ser executado até o fim do ano de 1999, mas o prazo final foi prorrogado até 2001.

Segundo Sapelli (2003), o PQE trazia investimentos destinados a cinco componentes: 1) material pedagógico; 2) treinamento de professores; 3) melhoria da rede física e aumento do acesso; 4) desenvolvimento institucional; 5) estudos e avaliação. A escolha dos componentes é interessante, uma vez que, em tese, possibilitaria ao projeto promover melhorias tanto na estrutura física das escolas quanto na capacitação dos docentes, atuando desde o planejamento até a execução e avaliação de um ensino melhor. O modo como se deu seu desenvolvimento, no entanto, reforçou os objetivos neoliberais que o norteavam e promoveu a precarização da escola pública no estado.

No componente de material pedagógico, por exemplo, grande parte dos recursos foi destinada à aquisição de livros para as bibliotecas das escolas. Sob o pretexto de facilitar tais aquisições, a SEED organizou um evento de dois dias em Faxinal do Céu – espaço localizado no município de Pinhão-PR – do qual deveriam participar dois representantes de cada escola, sendo “obrigatoriamente o diretor e o supervisor de ensino ou um professor” (SAPELLI, 2003, p. 129). As escolas cujos representantes não participassem não poderiam usar os recursos. “A intenção era facilitar as compras, porém em alguns casos os livros eram mais

caros na Feira do que em livrarias comuns das cidades de origem das Escolas” (SAPELLI, 2003, p. 129).

O componente de treinamento de professores foi “desenvolvido pela SEED por intermédio da Universidade do Professor¹⁴⁴” (SAPELLI, 2003, p. 130). Incluía a oferta de capacitação, atualização e aperfeiçoamento aos docentes, bem como projetos para a elaboração de estudos e materiais voltados à prática pedagógica e a oportunidade de liberação profissional por tempo determinado para a realização de pós-graduação. Dentro desse componente, estavam, as formações continuadas que seriam ministradas aos docentes. Conforme Sapelli (2003), tais formações foram realizadas, principalmente, na forma de Seminários de Atualização e Motivação, os quais não trabalhavam conteúdos pertinentes ao ensino e às disciplinas ministradas, mas focavam na motivação dos professores como forma de fazer avançar a educação: “[...] a qualidade do ensino nunca foi prioridade. A cooptação sim, era prioridade” (SAPELLI, 2003, p. 136). A professora relata que, nas formações em Faxinal do Céu, o que ocorriam eram tentativas de incutir nos docentes noções empresariais aplicadas ao ensino: diretores deveriam ser entendidos como gerentes; alunos, como clientes. Estimulava-se a competição entre os professores e as escolas e a crença de que o sucesso profissional seria decorrente da força interior de cada um.

Em consonância, Gasparelo e Schneckenberg (2017) asseveram que o treinamento dos professores visava, principalmente, a fazê-los aderir ao novo modelo de gestão da educação, o qual colaborava com a precarização do ensino. Minimizava-se a responsabilidade do Estado pelo fracasso escolar, responsabilizando, em contrapartida, os professores pelo baixo desempenho do ensino público: cabia a eles mudarem o quadro de baixo rendimento e, para tal, a motivação era considerado o elemento essencial. Isso porque os professores eram fundamentais à concretização dos objetivos neoliberais: “Deles é que dependerá [...] o sucesso ou o fracasso da disseminação do novo modo de pensar, tão caro aos novos conceitos de gestão e autonomia escolar” (LENARDÃO, 2001, p. 230).

O componente treinamento de professores, desse modo, não contribuiu para o aprofundamento teórico dos docentes ou para a discussão do ensino e dos componentes curriculares. As formações não se voltavam para discussões sobre o ensino e sobre os conteúdos a serem ensinados ou sobre a forma de fazê-lo, mas voltaram-se à cooptação dos professores para o projeto neoliberal que se engendrou na educação.

¹⁴⁴ Conforme Costa-Hübes (2008), a Universidade do Professor, situada em Faxinal do Céu, no município de Pinhão/PR, foi um programa de capacitação de profissionais da área de educação do governo do estado do Paraná iniciado em 1995 e operacionalizado pela SEED.

No âmbito do PQE ainda destacamos o componente desenvolvimento institucional, no qual foi realizado o projeto de avaliação do rendimento escolar, o projeto AVA, que foi implementado a partir de 1995 para mapear os pontos críticos do sistema escolar público paranaense. As avaliações indicaram a necessidade de atenção sobre “os baixos índices de aproveitamento das disciplinas obtidos pelos alunos” (SAPELLI, 2003, p. 144). O governo, então, propôs ações para tratar a evasão, a repetência e a correção do fluxo escolar. Tais ações, contudo, promoveram a aceleração do processo escolar: os alunos cumpriam séries inteiras em um período mais curto de tempo, sem a garantia da qualidade da aprendizagem. Como resultado tivemos um “processo de aceleração [...], promovendo a construção superficial e apenas extensiva do conhecimento” (SAPELLI, 2003, p. 148) e a “aprovação em massa” (SAPELLI, 2003, p. 150). Era preciso melhorar os índices de aprovação e evasão para continuar a relação com os organismos internacionais que financiavam o projeto. Assim, importavam mais as estatísticas favoráveis do que a formação escolar consistente dos estudantes paranaenses.

Ainda neste componente, Sapelli (2003) destaca que houve o subprojeto Aperfeiçoamento Gerencial, voltados aos diretores das escolas – cuja escolha deixou de ser realizada diretamente pela comunidade para ser centralizada pela SEED – com o objetivo de fazê-los participar da implementação eficaz desse modelo de gestão da educação.

Era uma forma de “adestrar” os diretores para que eles o fizessem com os professores que comandavam em suas escolas, a fim de concretizar esse modelo gerencial no ensino público paranaense. Aliado a essa lógica, o componente incluiu também projeto para regular os padrões de funcionamento das instituições – intitulado *Novos Padrões de Funcionamento das Escolas Públicas do Paraná* –, que determinava que os recursos fossem repassados tendo como base apenas o tamanho das escolas, resultando em:

[...] uma redução significativa do número de profissionais que atuavam nas Escolas. Houve aumento do número de alunos em sala de aula, fechamento de turmas, diminuição das horas/aula nas grades curriculares, diminuição do número de funcionários e professores, fechamento de escolas, extinção da equipe pedagógica em escolas pequenas, remanejamento de funcionários. E a isso se chamou de “novos padrões”. (SAPELLI, 2003, p. 163)

As medidas expressam como a educação foi posta a serviço do capital, priorizando-se a otimização dos recursos financeiros em detrimento da qualidade do ensino. Em consonância com essa lógica neoliberal, também foram instituídas, no âmbito do mesmo componente, a premiação das escolas – com viagens internacionais para os diretores custeadas, segundo

Sapelli (2003), por governos estrangeiros – com base nos resultados obtidos nos diferentes subprogramas, incluindo os índices de evasão, repetência e aproveitamento escolar e a gestão de recursos financeiros e de pessoas.

O PQE garantiu a centralidade da Educação Básica, “divulgada nos anos 90 como elemento chave das políticas educacionais dos Organismos Internacionais Multilaterais, como a ONU, a UNESCO, o BIRD e o BID” (FIGUEIREDO, 2001, p. 152). O programa, embora justificasse sua existência na busca por uma educação de qualidade, acabou se configurando muito mais como um projeto para fixar o ideário neoliberal à rede pública de ensino, colaborando para sua precarização.

É nesse contexto que os PCN chegam ao Paraná. Vieira-Silva (2010) explica que, ao contrário do que propunham os próprios Parâmetros para o ensino nacional, o documento foi imposto às escolas públicas paranaenses em substituição ao Currículo Básico (PARANÁ, 1990).

Assim, os professores deveriam efetivar em sala de aula o ensino proposto pelos PCN. Na área de LP, tendo em vista que não foram realizadas formações continuadas com os docentes para discutir a proposta e a orientação teórico-metodológica do documento, isso resultou em “[...] um verdadeiro descontrole com o que era ensinado e desenvolvido nas salas de aula” (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 168), promovendo, por mais de uma década, “[...] um esvaziamento do ensino específico de conteúdos pertinentes à disciplina de LP” (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 169).

Dessa forma, até o final da segunda gestão de Jaime Lerner, o que se observou foi a precarização da escola pública paranaense, o abandono do Currículo Básico e a imposição de métodos de gestão de empresas privadas para a educação pública. As discussões sobre o ensino, que antes haviam reverberado pelo estado, foram silenciadas. Isso resultou em que:

No caso do ensino de LP, especificamente, os novos encaminhamentos causaram furor, revolta e desânimo nos professores (muitos nem sequer chegaram a tomar conhecimento do que tratavam tais documentos). Assim, as propostas do trabalho com a linguagem desenvolvida pelos Parâmetros não atingiam seu efetivo acontecimento [...]. Essa falta de direcionamento, de apoio à formação continuada dos professores tornou o ensino de LP sem parâmetros: cada professor desenvolvia suas aulas da melhor maneira possível e como lhe conviesse. [...] Ou seja, no Paraná, por mais da metade de uma década, nas aulas de língua materna, podia-se encontrar um esvaziamento do ensino específico de conteúdos pertinentes à disciplina de LP. (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 169-170)

Como consequência do descaso do estado, a disciplina de LP, que na década de 1980 vinha sendo discutida tão amplamente no Paraná, constituindo movimento de vanguarda para a educação nacional, sofreu uma descontinuidade, gerando perdas para a formação continuada dos professores e, conseqüentemente, para a escola pública e a formação dos cidadãos paranaenses.

É importante frisar que as ações do governo, como procuramos demonstrar ao longo das páginas, não foram ao acaso. Considerando que “a educação não é neutra” e que, “no processo educativo, uma das questões fundamentais para entender os problemas educacionais que permeiam a sociedade brasileira é ter clareza de “para quem” fazemos a educação e “para que” ou a “favor de quem” se faz educação” (MIRANDOLA; ORSO, 2013, p. 1), elas devem ser entendidas como frutos de uma estratégia bem delineada para a implementação de um projeto político – e econômico, social, cultural e educacional – neoliberal para a sociedade e o Estado brasileiro. E, embora tal projeto tenha contado com o suporte e a orientação de organismos internacionais para os quais interessava essa (re)organização dos rumos do nosso país, ele também, e principalmente, contou com a condução dos governos federal e estadual e de uma elite econômica, e com a anuência da sociedade civil e dos professores (embora nem sempre de forma voluntária)¹⁴⁵.

A educação, nesse contexto, é peça fundamental, pois dissemina a mentalidade necessária à aceitação e concretização social do referido projeto. Os debates sobre a educação, desse modo, foram silenciados em favor de um ensino economicista, com foco no mercado e no projeto neoliberal, ou uma “educação bancária” (FREIRE, 1987[1970]), a qual trata os estudantes como clientes em quem os professores depositam o conhecimento sem que isso implique no desenvolvimento da consciência crítica para que possam transformar o mundo em que estão inseridos, mas tão somente perpetuar o *status quo*. Tal educação expressa uma visão de mundo e de homem na qual os sujeitos sociais são passivos e “[...] cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 1987[1970], p. 42). Desse modo, a escola pública conceberia um ensino que “[...] somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao

¹⁴⁵ A esse respeito, concordamos com Sapelli (2003), que afirma que: “Na medida em que afirmamos que o processo de precarização da escola pública resulta de diretrizes definidas de fora para dentro e executadas a partir da reorganização da gestão do sistema escolar, não isentamos governantes nem grupos dominantes da sociedade nacional e nem profissionais da Educação de responsabilidades. Para que tais diretrizes fossem cumpridas, foi necessária a cumplicidade de agentes internos tanto a nível nacional, como estadual, municipal e escolar. Tal cumplicidade nem sempre se constituiu voluntariamente. Por vezes, foi construída e incentivada. Tanto o modelo de gestão adotado, quanto o processo de cooptação dos profissionais contribuíram para construir tal cumplicidade consciente ou não” (SAPELLI, 2003, p. 183).

mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens” (FREIRE, 1987[1970], p. 42).

No Paraná, o que se observou foi que, de forma paradoxal, buscou-se suprimir o caráter político da educação para moldá-la aos desígnios de um projeto político outro, que minimizava a participação do Estado e contribuía para a precarização do ensino, construindo uma escola pública – e o fato de ser pública, e por isso frequentada historicamente pelas camadas mais pobres da população é muito significativo – que não incentivava a estimular o senso crítico dos estudantes.

A partir de 2003, contudo, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), em âmbito federal, e de Roberto Requião (PMDB), em âmbito estadual, estabeleceu-se um cenário que possibilitou mudanças na condução da educação paranaense. Embora pertencesse a outro partido político que não o PT, Roberto Requião, candidato que se elegeu para governar o Paraná no período de 2003 a 2006, coadunou-se ao discurso de Lula e, ainda que tivesse sido um dos responsáveis por implantar o projeto neoliberal no estado, apontou para a necessidade de mudanças estruturais com ênfase na área de educação. E, nesse sentido, diante da nova conduta assumida na esfera federal, “[...] nada mais estratégico para as lideranças políticas paranaenses do que adotar teorias educacionais cujos pressupostos privilegiassem as classes populares” (MIRANDOLA; ORSO, 2013, p. 3).

O governo, dessa forma, voltou sua atenção para o ensino público, visando a resgatar a escola pública do desmonte que lhe vinha sendo imposto. No período, Maurício Requião – irmão do então governador Roberto Requião – tornou-se Secretário da Educação, e Yvelise Arco-Verde – professora da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – assumiu como Superintendente da Educação¹⁴⁶. A primeira ação que a nova direção realizou foi a reestruturação da própria SEED¹⁴⁷, que passou a contar com uma equipe composta por professores universitários vinculados às instituições públicas estaduais e federal. “Profissionais que defendiam uma linha teórica crítica, que se contrapunham à política educacional da gestão anterior, fariam parte da reestruturação da escola pública” (MIRANDOLA, 2014, p.137). O objetivo era fortalecer a faceta pedagógica da Secretaria, já que “[...] não se encontrava em 2003, na SEED, nem uma proposta pedagógica do Estado da

¹⁴⁶ Yvelise Arco-Verde permaneceu como Superintendente de Educação até julho de 2008, quando assumiu, no lugar de Maurício Requião, como Secretária de Educação – cargo que ocupou até 2010.

¹⁴⁷ Conforme Mirandola (2014), a nova estrutura as SEED se deu “[...] por meio de um novo organograma, dos departamentos, visando à reorganização por níveis e modalidades de ensino. Foram distribuídos da seguinte maneira: Departamento de Ensino Médio (DEM), Departamento de Ensino Fundamental (DEF) Departamento de Ensino Infantil (DEI), Departamento de Educação de Jovens e de Adultos (DEJA), Departamento de Educação Especial (DEE), Departamento de Educação Profissional (DEP) e Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos (CADEP)” (MIRANDOLA, 2014, p. 136).

gestão anterior, nem profissionais que desenvolvessem este tipo de atividade, nem documentos que apontassem as diretrizes curriculares para as escolas da rede estadual” (ASSUNÇÃO, 2012, p. 17). Tal fato também é destacado na Carta da Secretária da Educação que consta logo no início das DCE¹⁴⁸.

O que se buscou realizar, então, foi a transformação desse cenário em que se encontrava a educação pública paranaense no sentido de resgatar a escola pública como instância formadora de cidadãos mais críticos, com possibilidades de transformar, e não apenas adaptar-se, ao mundo em que estavam inseridos. Visando a esse objetivo, Vieira-Silva (2010) destaca que houve a reestruturação das equipes dos departamentos de ensino, trazendo professores universitários para ocupar os cargos de chefia e professores da rede para compor as equipes pedagógicas. “Depois disso, ainda no primeiro semestre de 2003, muitos projetos e cursos de capacitação e de valorização dos professores são desencadeados” (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 169). Compôs-se uma equipe, para a SEED, com outra linha de pensamento, em relação à gestão anterior, a qual se ocupou de defender e fortalecer a escola pública.

Na esteira da reestruturação da SEED, outras ações foram postas em curso no que diz respeito à educação paranaense. Entre elas, Mirandola (2014) destaca que:

Muitos acordos contratuais foram encerrados em nome da valorização do público. Na formação e contratação de profissionais, houve realização de Concurso Público para professores, pedagogos e agentes de execução. Grande número de professores contratados temporariamente pelo regime Paraná Educação e CLT teve suas funções regularizadas. Para garantir o acesso aos professores e alunos às tecnologias da informação e comunicação, as escolas paranaenses foram reformadas, ampliadas e adaptadas para receber o *Programa Paraná Digital*. Este Programa proporcionou a inserção de computadores ligados à internet banda larga, com salas próprias e climatizadas, facilitando a rotina escolar dos alunos, docentes e funcionários [...]. (MIRANDOLA, 2014, p. 137)

Foram também elaboradas ações para a formação continuada dos professores. Nesse sentido, a SEED determinou a reorganização das Semanas Pedagógicas das escolas, para que caracterizassem uma modalidade de capacitação descentralizada. Discussões sobre o papel da escola, a concepção de currículo e o plano de trabalho docente fizeram parte da agenda dessas formações, nas quais “[...] os materiais disponibilizados pela SEED estiveram em sintonia

¹⁴⁸ No texto, Yvelise Arco-Verde – que substituiu Maurício Requião no cargo em 2008 – afirma: “Quando assumimos a gestão governamental, em 2003, com o então secretário Mauricio Requião, um olhar para dentro das escolas permitiu identificar a ausência de reflexão sistematizada sobre a prática educativa que ali ocorria, e o foco da formação continuada, então oferecida, fugia da especificidade do trabalho educativo e situava-se em programas motivacionais e de sensibilização, em sua grande maioria” (PARANÁ, 2008, p. 7).

com a intenção de superação dos pressupostos educacionais mercadológicos” (MIRANDOLA, 2014, p. 146). Desse modo, como afirma Mirandola (2014), tais encontros se configuraram como meio estratégico para difundir as orientações políticas e pedagógicas da nova gestão.

Em 2004, como enfatizam Gasparelo e Schneckenberg (2017), foi elaborado o Plano de Carreira do Magistério e, em 2005, instituído o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) – direcionado ao aperfeiçoamento dos professores da Educação Básica e desenvolvido em parceria entre a SEED, a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) e as instituições públicas de Ensino Superior no estado. Tais ações caracterizaram conquistas significativas para a educação paranaense.

Durante a primeira gestão de Roberto Requião (2003-2006), houve também a publicação do Plano Estadual de Educação (PEE), vinculado à lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – a qual aprovava o Plano Nacional de Educação (PNE) para um prazo de 10 anos (2001-2010). O documento estadual era necessário para cumprir a determinação da própria lei, em seu artigo 2º, de que os estados deveriam elaborar, em consonância com o Plano Nacional, seus planos decenais de educação.

Dados os objetivos da gestão Requião, o governo buscou fazer com que a elaboração do Plano Estadual de Educação (PEE) se desse por meio de uma construção coletiva e realizou seminários temáticos nos diferentes Núcleos Regionais de Educação (NRE) para discutir propostas para o plano. Procurou-se estabelecer um caráter democrático e contrário aos interesses privados para o documento, o qual tinha entre seus objetivos gerais: “Garantir que a educação pública paranaense seja tratada, em todos os níveis e modalidades, como direito de toda a população e dever intransferível do Poder Público”; “Elevar a qualidade do ensino público ofertado à população em todos os níveis e modalidades”; e “Elevar globalmente os investimentos em Educação” no estado (PARANÁ, 2005, p. 5).

No entanto, Mirandola (2014) discute que houve dificuldades para formar equipes administrativas e executivas coesas, para tomar decisões e desenvolver concepções de educação condizentes à educação preconizada. Além disso, o plano “não conseguiu estabelecer a necessária sinergia entre o âmbito das proposições pedagógicas e o âmbito das proposições de infraestrutura, em menor escala ainda com a orçamentária” (MIRANDOLA, 2014, p. 140). Assim, embora o PEE visasse a melhorias consistentes na educação, “demonstrou possuir limitações consideráveis em mobilizar recursos e criar meios para que seus propósitos declarados quanto à educação pudessem gerar maior potencial de efetivação [...]” (MIRANDOLA, 2014, p. 140).

Apesar disso, mantinha-se, no estado, o clima de busca pela recuperação e fortalecimento da escola pública paranaense. “Nessa direção, os PCN [...] são negados e retirados de todas as escolas do estado. Em seu lugar nascem, com a participação dos professores da rede, as propostas de construção de diretrizes curriculares para a educação estadual” (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 169). Entra em pauta, dessa forma, a reelaboração do currículo paranaense, processo que se inicia em 2003/2004, com a realização de “[...] vários encontros, simpósios e semanas de estudos pedagógicos para a elaboração dos textos das Diretrizes Curriculares [...]” (PARANÁ, 2008, p. 8), e se encerra em 2008, com a publicação do documento oficial.

Bagio (2016) salienta que o primeiro documento que pode ser considerado parte do processo de elaboração das DCE foi escrito pela Superintendente de Educação à época, Yvelise Arco-Verde, e publicado em 2004. Intitulado *Introdução às Diretrizes Curriculares*¹⁴⁹, o documento tecia críticas à ação dos governos anteriores a respeito da condução da educação no estado e à ênfase nas competências, em detrimento dos conteúdos curriculares, assumida pelos PCN e adotada no Paraná. E sinalizava que o novo currículo teria “uma base disciplinar, ou seja, a ênfase será nos conteúdos científicos, nos saberes escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular” (ARCO-VERDE, 2004 apud BAGIO, 2016, p. 89). Além disso, o documento explicitava que o uso do termo “diretriz” não seria gratuito, uma vez que implicava na produção de um documento que não visava a se configurar limitador à prática docente, mas:

[...] um lugar textual marcado pela provisoriade de certas reflexões, pela passagem em direção aos múltiplos fazeres que articulam conhecimentos, fazeres capazes de atender às diferentes demandas das comunidades escolares espalhadas em todos os cantos do Estado. Não sendo dogmáticas, estas Diretrizes propõem uma abertura do campo das práticas de ensino, convocam os professores à ação contínua de escritura e reescritura deste texto. (ARCO-VERDE, 2004 apud BAGIO, 2016, p. 89)

O que se propunha era a produção coletiva do documento, destacando seu caráter democrático (não dogmático) e o processo de reflexão sobre a educação pelos próprios professores (ação contínua de escritura e reescritura). Tais orientações apontavam para a mudança no tom dado à educação paranaense em relação à gestão anterior, o qual era muito mais arbitrário e centralizador. “A concepção adotada foi a de que o currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem determinados contextos históricos e sociais;

¹⁴⁹ Não conseguimos localizar o documento na íntegra, de modo que o que discutimos está embasado naquilo que Bagio (2016) apresenta a respeito do mesmo.

portanto, não se almejou construir uma proposta curricular prescritiva [...]” (ASSUNÇÃO, 2012, p. 18).

O texto da Superintendência de Educação também informava que a organização das disciplinas se daria por meio de conteúdos estruturantes, entendidos como “os saberes – conhecimentos de grande amplitude, conceitos ou práticas – que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados basilares e fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e/ou de suas áreas” (ARCO-VERDE, 2004 apud BAGIO, 2016, p. 90), e determinava seis fases para o processo de elaboração das Diretrizes:

- 1ª fase: 2003 – discussão do estado d’arte das DCE/PR a partir de seminários com produção, publicação e distribuição de documentos referenciais.
- 2ª fase: entre 2003 e 2004 – foram discutidas as diretrizes da proposta pedagógica das disciplinas com a participação dos professores.
- 3ª fase: entre 2004 e 2005 – com um processo coletivo de discussão curricular, a partir das bases escolares.
- 4ª fase: entre 2004 e 2005 – sistematização das diretrizes curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino. Os documentos encaminhados pela SEED foram enriquecidos com a contribuição dos professores das disciplinas, dos diferentes municípios.
- 5ª fase: com as contribuições feitas pelos professores se iniciou a sistematização das propostas em um texto preliminar, sob a responsabilidade dos técnicos das equipes de ensino da SEED.
- 6ª fase: permanente e contínua, é a de avaliação e acompanhamento das propostas de reformulação curricular, quer pelos NREs, quer pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e estar auxiliando as escolas que mais necessitarem de ajuda. (ARCO-VERDE, 2004 apud BAGIO, 2016, p. 90)

Ao longo dos anos de 2003 e 2004, como destaca Vieira-Silva (2010), foram realizados diversos encontros com os professores da rede, de forma centralizada e descentralizada, para discutir o ensino no estado, seus fundamentos teórico-metodológicos e as propostas que deveriam compor as DCE. No início do ano de 2005 foi, então, apresentado o primeiro esboço das novas diretrizes. “Na sequência, o esboço retorna à SEED, depois da leitura e discussões por parte dos professores em suas escolas, com muitas críticas e sugestões. De posse desse material, as equipes de ensino reformulam o documento [...]” (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 169). Um novo esboço foi elaborado e apresentado aos professores em junho de 2006, para que pudessem reavaliá-lo e propusessem novas intervenções no documento.

Bagio (2016) destaca que a intenção inicial era publicar a versão final das DCE no fim de 2006. Contudo, com a reeleição de Requião para o governo do estado, as discussões se

estenderam e o documento pedagógico oficial acabou sendo publicado apenas em 2008. Assim, “após retornar com mais críticas e sugestões, os encaminhamentos passam por novas reformulações e no início de 2007 são publicadas, em versão preliminar, as diretrizes curriculares de todas as disciplinas do currículo paranaense” (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 169).

Em 2007, com a reeleição de Roberto Requião, o Departamento de Ensino Médio (DEM) e o Departamento de Ensino Fundamental (DEF) foram fundidos em um único, que passou a ser chamado Departamento de Educação Básica (DEB). Realizou-se, então, o evento que ficou conhecido como DEB Itinerante: ao longo de 2007 e 2008, a equipe pedagógica do DEB percorreu os 32 NRE ofertando aos professores da rede uma formação continuada de dezesseis horas. “Em grupos, organizados por disciplina, esses professores puderam, mais uma vez, discutir tanto os fundamentos teóricos das DCE quanto os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula” (PARANÁ, 2008, p. 8).

No mesmo período, a versão preliminar das DCE passou, conforme explicita o texto do próprio documento pedagógico, pela leitura crítica de especialistas nas diferentes disciplinas e em história da educação. “Tais leitores, vinculados a diferentes universidades brasileiras, participaram, também, de debates presenciais com as equipes disciplinares do DEB, com vistas aos necessários ajustes finais dos textos” (PARANÁ, 2008, p. 8). Assim, o documento também estabeleceu diálogos com as universidades e as teorias linguísticas que nelas eram estudadas e desenvolvidas. Em 2008, então, foi publicada a versão definitiva das DCE, contemplando orientações tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio da rede pública estadual.

O documento foi organizado em duas partes, com textos complementares:

[...] o primeiro, sobre a Educação Básica, inicia com uma breve discussão sobre as formas históricas de organização curricular, seguida da concepção de currículo proposta nestas diretrizes para a Rede Pública Estadual, justificada e fundamentada pelos conceitos de conhecimento, conteúdos escolares, interdisciplinaridade, contextualização e avaliação. O segundo texto, refere-se à sua disciplina de formação/atuação. Inicia-se com um breve histórico sobre a constituição dessa disciplina como campo do conhecimento e contextualiza os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na seleção dos saberes e nas práticas de ensino trabalhadas na escola básica. Em seguida, apresenta os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes que devem organizar o trabalho docente. (PARANÁ, 2008, p. 8)

A parte inicial, comum a todas as disciplinas, apresenta o entendimento do documento sobre os sujeitos da Educação Básica, conceitua o currículo defendido, discute o papel da

escola e justifica a organização disciplinar a partir de conteúdos estruturantes. De acordo com o documento, “as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político”, pois “ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos [da educação], a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 14). Nesse sentido, as DCE enfatizam que “a depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas”, evidenciando a estreita ligação entre política e educação, e afirmam, de modo a explicitar o projeto político em que se deu sua elaboração, que: “nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos” (PARANÁ, 2008, p. 14) – o que entendemos como uma forma de se contrapor ao ensino pautado no projeto neoliberal que foi enfatizado no estado durante a década de 1990 e levou ao engavetamento do Currículo Básico. De acordo com a carta da Secretária de Educação que está no início das DCE:

Com essas Diretrizes e uma formação continuada focada nos aspectos fundamentais do trabalho educativo pretendemos recuperar a função da escola pública paranaense que é ensinar, dar acesso ao conhecimento, para que todos, especialmente os alunos das classes menos favorecidas, possam ter um projeto de futuro que vislumbre trabalho, cidadania e uma vida digna. (PARANÁ, 2008, p. 5)

O texto-enunciado refrata as discussões que aconteceram no estado ao longo do processo de elaboração do documento, buscando resgatar o caráter político da educação – silenciado na década de 1990 em função de um ensino economicista. Assim, anuncia que sua proposta deve vir acompanhada de uma ênfase na formação continuada dos professores e que a função da escola é possibilitar, especialmente aos estudantes de classes mais baixas, uma formação que lhes possibilite uma vida digna, explicitando ser esse o papel da escola pública. Para tal, concebe o sujeito da Educação Básica como alguém que “[...] é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008, p. 14). Trata-se de um sujeito histórico, que se constitui nas relações sociais, que faz parte de um contexto e não pode ser dissociado dele. E, ao mesmo tempo, um sujeito que possui suas particularidades, que é único, e tem uma compreensão própria sobre o mundo. Um sujeito ativo, com possibilidade de transformar o mundo em que está inserido, mas que, para tal, depende de sua compreensão sobre esse mesmo mundo – compreensão que a escola tem o dever de ajudá-lo a construir. Levando isso em conta, as DCE caracterizam a

como um espaço de tensões, “[...] do confronto e diálogo entre os conhecimentos sistematizados e os conhecimentos do cotidiano popular” (PARANÁ, 2008, p. 21), um espaço para a construção de novos conhecimentos, de forma que seu currículo deve oferecer, ao estudante, “a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo” (PARANÁ, 2008, p. 20).

As DCE referenciam o Currículo Básico (PARANÁ, 1990), afirmando que o documento “[...] vinculava-se ao materialismo histórico dialético [com o qual a PHC estabelece relações], matriz teórica que fundamentava a proposta de ensino-aprendizagem de todas as disciplinas do currículo”, e que são “[...] frutos daquela matriz curricular” (PARANÁ, 2008, p. 19). Contudo, elas teriam “as marcas de outra metodologia de construção”, de modo que o documento busca “manter o vínculo com o campo das teorias críticas da educação e com as metodologias que priorizem diferentes formas de ensinar, de aprender e de avaliar” (PARANÁ, 2008, p. 19), referenciando um possível ecletismo pedagógico, mas sem esclarecer quais seriam tais **teorias críticas da educação**.

Ao tratar do ensino de LP especificamente, o documento parece esclarecer melhor o que quer dizer com “teorias críticas da educação”. O texto, então, referencia diretamente a PHC como vertente pedagógica progressista surgida nos anos de 1980, no contexto de fim da ditadura militar, e a relaciona com a concepção de língua(gem) que o documento assume: interacionista, pautada nos estudos do Círculo de Bakhtin.

A consolidação da abertura política resultou em pesquisas que fortaleceram a pedagogia histórico-crítica, propiciando uma rede de outras pesquisas, inserindo, no pedagógico dos anos 80, uma vertente progressista. [...] Na disciplina de Língua Portuguesa, essa pedagogia se revelou em estudos linguísticos centrados no texto/contexto e na interação social das práticas discursivas. As novas concepções sobre a aquisição da Língua Materna chegaram ao Brasil no final da década de 1970 e início de 1980, quando as primeiras obras do Círculo de Bakhtin passaram a ser lidas nos meios acadêmicos. Essas primeiras leituras contribuíram para fazer frente à pedagogia tecnicista. A dimensão tradicional de ensino da língua cedeu espaço a novos paradigmas, envolvendo questões de uso, contextuais, valorizando o texto como unidade fundamental de análise. (PARANÁ, 2008, p. 45-46)

Assim, observa-se que, ao defender uma concepção de língua(gem) interacionista e dialógica, o documento pauta-se também na PHC, tratada como vertente pedagógica que se revela nessa compreensão. É possível inferir, então, que a ideia de “teorias críticas da educação”, apresentada na seção comum das DCE, referencie teorias vinculadas ao ensino das diferentes disciplinas – como o caso dos pressupostos bakhtianos sobre a língua(gem) –, mas

que têm em comum a busca pelo comportamento crítico e a orientação para a emancipação dos estudantes por meio da educação – na perspectiva de que tenham condições de agenciar os saberes construídos em sala de aula para agir e transformar o mundo, o que se coaduna com a PHC. A relação com essa vertente pedagógica, entretanto, não é assumida de forma direta e explícita pelo documento – como o era no Currículo Básico.

O que fica bastante claro nas DCE é sua oposição aos PCN e à noção de competências para reger o ensino que o documento nacional defendia – o que, como vimos, deve-se ao cronotopo de sua elaboração. O documento estabelece um currículo que enfatiza a importância das disciplinas escolares e seus conteúdos para a formação dos cidadãos paranaenses.

Nestas Diretrizes, destaca-se a importância dos conteúdos disciplinares e do professor como autor de seu plano de ensino, contrapondo-se, assim, aos modelos de organização curricular que vigoraram na década de 1990, os quais esvaziaram os conteúdos disciplinares para dar destaque aos temas transversais. (PARANÁ, 2008, p. 24)

Propunha-se um ensino organizado em disciplinas, dentro das quais os temas transversais preconizados pelos PCN deveriam ser abordados “[...] de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo dessas disciplinas e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais” (PARANÁ, 2008, p. 26). Assim, as disciplinas, “[...] entendidas como campos do conhecimento [...]” (PARANÁ, 2008, p. 27), que são consideradas indispensáveis à formação dos estudantes paranaenses e que compõem o currículo apresentado pelas DCE são: Arte, Biologia, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Geografia, História, Língua Estrangeira Moderna, Língua Portuguesa, Matemática, Química e Sociologia – cada uma delas organizada a partir de conteúdos estruturantes, os quais serviriam como base para a organização dos demais conteúdos a serem trabalhados nas diferentes disciplinas.

O documento, desse modo, estabelecia que, “fundamentados nas respectivas orientações teórico-metodológicas” de cada disciplina, os docentes “[...] explicitarão os conteúdos específicos a serem trabalhados nos bimestres, trimestres ou semestres letivos, bem como as especificações metodológicas que fundamentam a relação ensino/aprendizagem, além dos critérios que objetivam a avaliação no cotidiano escolar” (PARANÁ, 2008, p. 26-27), num movimento que buscava dar alguma autonomia aos professores, mas, ao mesmo tempo, norteava suas escolhas e práticas a partir do referencial teórico-metodológico de cada uma das disciplinas contempladas nas DCE.

Publicadas em 2008, as DCE, embora negassem a ênfase nas competências que os PCN traziam, vieram em sua esteira. Logo, entendemos que a escolha pelo gênero *diretrizes curriculares* se deu por dois motivos: 1) assim como os PCN buscavam estabelecer parâmetros para o ensino no país, e não um currículo, as diretrizes o faziam da mesma forma, mas em âmbito estadual: traziam orientações que deveriam nortear a produção dos projetos das escolas e do plano de trabalho dos docentes; 2) desde o início, o documento foi pensado para se caracterizar como uma construção coletiva dos professores do estado, assim, ao eger o gênero *diretrizes*, as DCE pressupunham um tom menos arbitrário – embora isso não necessariamente se concretizasse no texto do documento –, o que evidenciava não ser uma imposição da SEED sobre os docentes e poderia facilitar sua aceitação pelos mesmos. Levando em conta as ações arbitrárias tomadas pela SEED sobre a educação pública no estado na década de 1990 e início dos anos 2000, as DCE buscavam expressar uma outra realidade, fruto de outra conjuntura política que moldou o cronotopo em que se deu sua elaboração: um momento histórico, político e social de contestação do projeto neoliberal engendrado na educação ao longo dos anos de 1990 – ainda que isso tenha sido executado, no Paraná, como estratégia política do então governador Roberto Requião.

Destacamos, no entanto, que o documento, ainda que se trate de *diretrizes curriculares* – e não de um *currículo* –, o que implicaria esse tom menos impositivo, apresenta bastantes vezes expressões como “é preciso”, “o professor precisa”, “deve-se”, “a escola deve”, “o professor deve”, junto com outras como “o professor pode” e “sugere-se”. Isso, em nosso entendimento, expressa a ideia de que, o documento não deixa de estabelecer parâmetros para os currículos das escolas da rede pública de ensino e, assim, precisa determinar como deve se dar a prática docente. Considerando seu cronotopo de elaboração, também entendemos que se fazia necessário, à época, impor algumas decisões e atitudes para as escolas e os profissionais da educação, uma vez que houve o abandono dos direcionamentos teórico-metodológicos, por parte da SEED, durante os anos de 1990, criando a ideia de que tudo valia para a educação paranaense.

Assim, era necessário determinar algumas questões, especialmente no que diz respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos que deveriam nortear a ação dos professores, para tentar garantir que as orientações das DCE chegassem às salas de aula – um tom impositivo que busca ser amenizado pela ideia de que são diretrizes construídas de forma coletiva pelos próprios docentes e, por vezes, pelo tom impresso à linguagem usada no enunciado.

No que diz respeito ao enunciado que versa especificamente sobre a disciplina de LP, as DCE deram continuidade ao que havia sido preconizado no Currículo Básico, destacando a

compreensão da língua(gem) como forma de interação. E avançaram em relação a ele, apontando os gêneros discursivos como ferramentas para o ensino de LP. É sobre isso que discutimos no subtópico a seguir.

6.2 COMPREENSÕES SOBRE A LÍNGUA(GEM)

O texto-enunciado que versa sobre o ensino de LP¹⁵⁰ encontra-se assim organizado: 1) Dimensão histórica do ensino da LP – que discorre sobre a disciplina ao longo da história de nosso país, observando como as transformações políticas a influenciaram; 2) Fundamentos teóricos-metodológicos – seção na qual se trata da concepção de linguagem e de texto adotada pelo documento, bem como do trabalho com os gêneros discursivos nas aulas de LP, abordando as práticas discursivas de oralidade, leitura, escrita e análise linguística; 3) Conteúdo estruturante – em que se trata do discurso como a base da disciplina, conceituando-o; 4) Encaminhamentos metodológicos – que traz orientações gerais para o trabalho com as práticas discursivas de leitura, escrita, oralidade, bem como para a análise linguística – que deve ser trabalhada concomitantemente às demais –, e a literatura; 5) Avaliação – que defende uma avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, priorizando os aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos; 6) Referências; 7) Anexo – que traz quadros com os conteúdos básicos a serem trabalhados em cada série/ano do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

As DCE estão escritas numa linguagem impessoal – ao contrário do Currículo Básico, elas não fazem uso da primeira pessoa do plural. Também não explicitam os nomes daqueles que produziram o texto final do documento de LP – o que pode ser uma estratégia para evidenciar sua construção coletiva.

A primeira parte do documento sobre a disciplina de LP versa sobre a **Dimensão histórica do ensino da Língua Portuguesa**. Nesse tópico, o documento reconstrói a história da disciplina desde a época do Brasil Colônia, enfatizando como aspectos políticos e econômicos vivenciados em nosso território moldaram e determinaram seu ensino ao longo do tempo.

Logo no início da seção, o documento aponta que:

¹⁵⁰ Nesta seção analisamos, com o objetivo de observar as concepções que subsidiam as DCE de LP, o que consta nos tópicos de Dimensão histórica do ensino da LP, Fundamentos teóricos-metodológicos, Conteúdo estruturante, Encaminhamentos metodológicos, Avaliação e Anexos. Não destacamos, contudo, as partes, dentro de tais seções, que abordam a Literatura – dado o escopo da pesquisa – nem as que tratam especificamente sobre a PAL – a respeito da qual discutimos mais detalhadamente na subseção 6.3 desta Tese.

É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões. (PARANÁ, 2008, p. 38)

O enunciado destaca, assim, a importância que atribui às aulas de LP, entendidas como **oportunidades para aprimorar a competência linguística dos estudantes de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade** – o que está, a nosso ver, de acordo com a concepção de sujeito e de educação postuladas pelo documento. Além disso, ao destacar que a escola deve **encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir em sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas ou privadas**, temos um posicionamento que permite inferir a concepção de linguagem que norteia o documento: como forma de interação e ação sobre o mundo, um meio para que os alunos possam se posicionar e agir socialmente com vistas a atingir os objetivos pretendidos. A linguagem é tomada como uma **prática social** e a sociedade é compreendida como um espaço **democrático**, mas repleto de **conflitos e tensões**. Implícita-se aqui uma compreensão de língua(gem) que se coaduna com o entendimento do Círculo de Bakhtin – que mais à frente, no documento, é explicitamente referenciado.

A partir disso, as DCE apresentam “[...] um breve histórico com o intuito de refletir sobre essa disciplina escolar e suas mudanças nos diversos contextos sociais e políticos” (PARANÁ, 2008, p. 39) e seguem apontando como a língua é um instrumento político de poder e dominação. Para tal, o documento cita a reforma pombalina, em 1758, que fez o português o idioma oficial do Brasil e “tornou obrigatório o ensino da Língua Portuguesa em Portugal e no Brasil” (PARANÁ, 2008, p. 40), destacando sua motivação política e econômica de manter o domínio da metrópole sobre a colônia.

Mais à frente, sob essa mesma perspectiva, tece críticas ao ensino utilitarista estabelecido no período da Ditadura Militar, em que “[...] uma concepção tecnicista de educação gerou um ensino baseado em exercícios de memorização”, resultando em uma “[...] pedagogia da formação de hábitos, memorização e reforço [...]”, a qual “[...] era adequada ao contexto autoritário que cerceava a reflexão e a crítica no ambiente escolar, impondo uma formação acrítica e passiva” (PARANÁ, 2008, p. 43).

Esse quadro só começa a ser alterado, de acordo com as DCE, a partir da década de 1970 e 1980, quando a entrada de teorias linguísticas – como a **Sociolinguística**, a **Análise do Discurso**, a **Semântica** e a **Linguística Textual** –, aliada a um contexto de reabertura política e nascimento da PHC, propicia mudanças na educação brasileira e no ensino de LP. Gradativamente, “a dimensão tradicional de ensino da língua cedeu espaço a novos paradigmas, envolvendo questões de uso, contextuais, valorizando o texto como unidade fundamental de análise” (PARANÁ, 2008, p. 46).

O documento, então, cita os estudos do Círculo de Bakhtin e o livro *O Texto na Sala de Aula* (GERALDI, 1984) como referências para que surgisse outra proposta para o ensino de LP no país: “deve-se aos teóricos do Círculo de Bakhtin o avanço dos estudos em torno da natureza sociológica da linguagem”, e aos autores da coletânea de 1984, a qual “[...] marcou as discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Paraná [...]”, e especialmente a Geraldi, “[...] uma abordagem com as unidades básicas do ensino de português (leitura, produção textual e análise linguística), tendo como ponto de partida o texto” (PARANÁ, 2008, p. 46). De acordo com as DCE, tais **produções teóricas** influenciaram programas de reestruturação do ensino de LP, como é o caso “[...] do Currículo Básico, de 1990 [...]”, que ao orientar “[...] os professores a um trabalho na sala de aula focado na leitura e na produção, buscava romper com o ensino tradicionalista” (PARANÁ, 2008, p. 46).

As DCE citam, então, os PCN, mas tecem críticas à sua abordagem, pautando-se em Brait (2000) para ressaltar que, apesar dos avanços que podem ter configurado para o ensino de LP no país, afastam-se do dialogismo bakhtiniano, propondo um “[...] trabalho com modelos pré-estabelecidos [que] enfatiza os aspectos formais do texto, deixando de considerar que todo texto é um elo na cadeia da interação social, sempre é uma resposta ativa a outros textos e pressupõe outras respostas”, o que as DCE caracterizam como “abordagem apenas formal”, a qual “exclui o texto de seu contexto social” (PARANÁ, 2008, p. 47).

A partir disso, o documento estadual estabelece que:

[...] as Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa requerem, neste momento histórico, novos posicionamentos em relação às práticas de ensino; seja pela discussão crítica dessas práticas, seja pelo envolvimento direto dos professores na construção de alternativas. Essas considerações resultaram, nas DCE, numa proposta que dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. (PARANÁ, 2008, p. 47-48)

As DCE, desse modo, permitem inferir que defendem uma concepção de linguagem interacionista, na perspectiva do dialogismo bakhtiniano, tomando a língua como **viva**,

dialógica, em **constante movimentação** – no que concorda com a compreensão, do Círculo de Bakhtin, de que a língua é viva e evolui nos usos que dela fazem os falantes, materializando-se em enunciados que estão sempre em diálogo na cadeia da comunicação discursiva. Esse posicionamento fica mais evidente nos Fundamentos Teórico-Metodológicos das DCE, que são apresentados logo depois dessa contextualização sobre a disciplina de LP.

No tópico sobre os **Fundamentos Teórico-Metodológicos**, o documento já inicia tecendo críticas à concepção de linguagem – que admite ainda ser seguida em alguns contextos – a qual enfatiza a norma gramatical, gerando uma “atitude normativista” que “[...] fundamenta-se em teorias que têm pouco a dizer sobre a noção de discurso, porque trabalha com frases ou palavras isoladas no contexto de atividade humana, local de sua gênese” (PARANÁ, 2008, p. 49). Trata-se de “uma concepção de linguagem que não privilegia, no processo de aquisição e no aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto [...]” (PARANÁ, 2008, p. 49).

Assim, o que se propõe nas DCE é “[...] formar sujeitos que construam sentidos para o mundo, que compreendam criticamente o contexto social e histórico de que são frutos e que, pelo acesso ao conhecimento, sejam capazes de uma inserção cidadã e transformadora na sociedade” (PARANÁ, 2008, p. 31). O documento pretende que o ensino possibilite aos alunos o acesso e a participação no mundo letrado, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes de sua realidade sócio-histórica, com a possibilidade de criticá-la e transformá-la. Concebe, então, como já observamos, o sujeito da educação como um sujeito histórico, constituído nas relações sociais, inserido em um contexto que o influencia. Um sujeito que é ativo e pode ter autonomia para transformar o mundo – tal qual o entendimento do Círculo de Bakhtin.

Essa perspectiva bakhtiniana de sujeito se confirma também quando o documento trata da necessária contextualização histórico-social em todas as disciplinas e, especialmente, na linguagem, afirmando que:

A contextualização na linguagem é um elemento constitutivo da contextualização sócio-histórica e, nestas diretrizes, vem marcada por uma concepção teórica fundamentada em Mikhail Bakhtin. Para ele, o contexto sócio-histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade (PARANÁ, 2008, p. 30).

As DCE se fundamentam expressamente na teoria bakhtiniana sobre a linguagem, considerando que é o exterior, o contexto em que estamos inseridos, que organiza nossos dizeres. Estes, por sua vez, fazem parte da cadeia da comunicação discursiva e estão em um diálogo que articula os acontecimentos e as estruturas sociais, revelando os valores e os confrontos ideológicos da sociedade. Somos sujeitos sócio-historicamente situados e aquilo que produzimos como enunciado/discurso também o é, sendo essa contextualização necessária para o estudo da língua(gem) na perspectiva adotada pelo documento.

O documento reconhece que a linguagem não é neutra, mas possui historicidade e expressa as tensões e os conflitos ideológicos presentes na sociedade. Tratá-la, desse modo, é tratar da sociedade, de sua história, de sua cultura, e dos sujeitos que dela fazem parte. Daí a necessidade de contextualização para a qual o documento aponta. Para as DCE, “[...] a linguagem é vista como fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens” (PARANÁ, 2008, p. 49). Já que é tomada como forma de interação entre os homens, o foco não está nas formas linguísticas, mas no processo de interação e no contexto em que ele se realiza.

“Ensinar a língua materna, a partir dessa concepção, requer que se considerem os aspectos sociais e históricos em que o sujeito está inserido, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que seus significados são sociais e historicamente construídos” (PARANÁ, 2008, p. 49). As DCE reconhecem que o emprego da língua se efetua em enunciados, entendidos na mesma concepção de Bakhtin e o Círculo, e que os significados construídos por eles dependem de seu contexto de produção. Assim, orientam um ensino que leve em conta a dimensão extraverbal, ou social, do uso da língua(gem) para dar-lhe(s) sentido(s).

Nessa direção, “As Diretrizes ora propostas assumem uma concepção de linguagem que não se fecha ‘na sua condição de sistema de formas [...], mas abre-se para a sua condição de atividade e acontecimento social, portanto estratificada pelos valores ideológicos” (PARANÁ, 2008, p. 49). Fica explícito, então, que a concepção de linguagem das DCE é interacionista e dialógica, e que o documento, alinhado aos pressupostos bakhtinianos, entende que a língua em uso sempre é permeada por ideologias. Diante disso, propõe-se um ensino que busque “[...] aprimorar os **conhecimentos linguísticos e discursivos** dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos” (PARANÁ, 2008, p. 50, grifos nossos). O foco do ensino é discursivo – ao contrário do que se observava nos PCN. Pretende-se que as aulas de LP extrapolem o estudo das estruturas da língua e possibilitem ao estudante o domínio da língua(gem) em

situações de interação diversas, para que o aluno tenha condições de constituir-se como sujeito participativo na sociedade letrada, reconhecendo as vozes sociais que o cercam e tendo condições de posicionar-se criticamente em relação a elas.

O documento, a partir da concepção de linguagem que assume, entende que “[...] é preciso que a escola seja um espaço que promova, por meio de **uma gama de textos com diferentes funções sociais**, o **letramento** do aluno, para que ele se envolva nas práticas de uso da língua – sejam de leitura, oralidade e escrita” (PARANÁ, 2008, p. 50, grifos nossos). Para tal, destaca que o letramento está além da alfabetização, mas diz respeito ao “[...] indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas usa socialmente a leitura e a escrita, [...] posiciona-se e interage com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando sua voz no contexto social” (PARANÁ, 2008, p. 50). E defende que “[...] as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens (multiletramentos)” (PARANÁ, 2008, p. 50).

As DCE, dessa forma, dialogam com os estudos linguísticos que vinham sendo desenvolvidos no período. De um lado, estabelecem relações dialógicas de concordância com os pressupostos bakhtinianos sobre a língua(gem), uma vez que, ao destacar a necessidade de a escola trabalhar com **uma gama de textos com diferentes funções sociais**, o documento remete aos gêneros discursivos – os quais, produzidos no interior das esferas sociais de atividade humana, esferas que são ideológicas, cumprem funções sociais específicas, parte de sua dimensão extraverbal, que determinam seus elementos verbais, ou verbo-visuais, constitutivos. De outro, as DCE referenciam os estudos do letramento e dos multiletramentos¹⁵¹, e destacam que ambas as perspectivas – a bakhtiniana e a dos letramentos – são complementares no ensino de LP.

¹⁵¹ Como explica Gregol (2020), os estudos do letramento, que tiveram sua origem em países anglófonos, preocupavam-se com o fracasso escolar resultante da leitura não crítica de textos cotidianos. Em nosso país, tais estudos vão estabelecer uma diferença entre o processo de alfabetização – entendido como apreensão do código linguístico, suas convenções formais e aspectos sistemáticos – e o de letramento, que “leva em consideração as práticas sociais de uso da linguagem, isto é, não apenas o conhecimento da escrita alfabética ou de seus recursos formais, mas de uma língua viva que se organiza para a interação com o outro e para os diversos agires numa sociedade” (GREGOL, 2020, p. 95). No Brasil, o termo “letramento” foi usado pela primeira vez por Mary Kato, em sua obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, publicada em 1986. No entanto, a autora o fez “numa concepção cognitiva, em que letramento é entendido como uma habilidade individual de uso da variedade culta da língua” (VIANNA; SITO; VALSECHI; PEREIRA, 2016, p. 33). Só mais tarde, a partir de 1995, é que será inaugurada, em nosso país, uma perspectiva ideológica dos estudos de letramento. A obra inaugural dessa abordagem é *Os significados do letramento*, organizada por Angela Kleiman, em 1995. Os autores apontam que o termo “letramento” passou a aparecer em estudos da área da LA e da educação, destacando-se nomes como Leda Verdiani Tfouni, Angela Kleiman, Magda Soares e Roxane Rojo como as primeiras pesquisadoras brasileiras a demonstrar interesse pelo campo. Trata-se de uma perspectiva segundo a qual não basta conhecer e dominar o código linguístico para estar inserido na cultura letrada de uma sociedade, é preciso reconhecer os sentidos construídos quando do uso dessa língua em situações interativas concretas, compreendendo as relações de poder imbricadas no dizer. A partir da década de 1990, uma nova vertente desses

Nesse sentido, há um diálogo de concordância entre os estudos de letramento e a compreensão de linguagem como forma de interação defendida pelo Círculo de Bakhtin, uma vez que ambos deslocam o foco da materialidade linguística para o processo de interação e os sentidos construídos nele, levando em conta os interlocutores – entendidos como sujeitos situados – e a esfera social em que acontece. Os multiletramentos abracam também os gêneros multimodais, reconhecendo que diferentes formas de linguagem, compõem enunciados que circulam socialmente.

Assim, as DCE, ao destacarem os multiletramentos no ensino de LP, reconhecem a multiplicidade de linguagens, além da verbal, que, com o desenvolvimento das tecnologias, passaram a fazer parte da vida cotidiana, compondo os textos com os quais estabelecemos contato em nosso dia a dia. E apontam como função da escola e das aulas de LP trabalhar essa multiplicidade de linguagens com os estudantes, uma vez que “A leitura dessas múltiplas linguagens, realizada com propriedade, garante o envolvimento do sujeito com as práticas discursivas” (PARANÁ, 2008, p. 51).

Diante disso, o documento afirma:

Ao considerar o conceito de letramento, também é necessário ampliar o conceito de texto, o qual envolve não apenas a formalização do discurso verbal ou não-verbal, mas o evento que abrange o antes, isto é, as condições de produção e elaboração; e o depois, ou seja, a leitura ou a resposta ativa. Todo texto é, assim, articulação de discursos, vozes que se materializam, ato humano, é linguagem em uso efetivo. O texto ocorre em interação e, por isso mesmo, não é compreendido apenas em seus limites formais [...]. Assim, temos que um texto não é um objeto fixo num dado momento no tempo, ele lança seus sentidos no diálogo intertextual, ou seja, o texto é sempre uma atitude responsiva a outros textos, desse modo, estabelece relações dialógicas (PARANÁ, 2008, p. 51).

O texto, conforme inferimos do trecho, é compreendido pelo documento na sua condição de enunciado. Logo, ele está além dos limites das formas linguísticas, pois engloba o contexto histórico-social e a situação de interação em que foi produzido, bem como as relações dialógicas que estabelece com outros textos-enunciados. As DCE reconhecem os dois polos do texto apontados por Bakhtin (2011[1979]) e sua relação de interdependência. E

estudos surge com um grupo de pesquisadores oriundos da Austrália, Estados Unidos e Inglaterra, que se reuniram na cidade de Nova Londres, nos Estados Unidos, para discutir como os avanços tecnológicos afetavam as vidas das pessoas e suas práticas de letramento – escolares ou não. Esses pesquisadores, que ficaram conhecidos como grupo de Nova Londres, discutiram como os avanços tecnológicos das mídias, trazidos pela hipermodernidade, também constituíam novas práticas de letramento e publicaram um manifesto cunhando o termo *multiletramentos*, que, conforme Rojo (2012), aponta para a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

apontam para o dialogismo constitutivo da linguagem, já que consideram que todo texto-enunciado está em diálogo com outros textos-enunciados: ele é uma resposta aos que vieram antes e pressupõe respostas dos que virão depois. Destacam também que o falante sempre adota uma atitude de responsividade ativa quando em contato com outros textos, de modo que “[...] os nossos enunciados são heterogêneos, uma vez que emergem da multidão das vozes sociais” (PARANÁ, 2008, p. 52). As DCE, portanto, defendem que a linguagem é dialógica e ideológica e que os sujeitos exercem uma responsividade ativa em relação aos textos-enunciados e discursos com os quais estabelecem contato.

Reconhecem ainda que o texto pode ser composto por diferentes linguagens – verbal e não-verbal – o que poderia implicar que o documento antecipa, no que diz respeito à PAL, a ideia de uma análise linguística/semiótica. No entanto, apesar de reconhecer essa multimodalidade dos textos, ao tratar da PAL – como vemos na subseção seguinte desta Tese – o documento fixa-se, essencialmente, no que diz respeito à materialidade textual, em questões da língua(gem) verbal.

A partir disso, o documento apresenta o conceito de gêneros discursivos como **tipos relativamente estáveis de enunciados**, em consonância com o que estabelece Bakhtin (2011[1979]), citando trecho pontual da obra *Estética da Criação Verbal*, no qual o filósofo da linguagem esclarece quais são os três elementos constitutivos dos gêneros: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O documento ainda afirma que não se pode falar de gêneros sem considerar a esfera de comunicação em que são produzidos e circulam; e destaca que “[...] os gêneros variam assim como a língua – a qual é viva, e não estanque” (PARANÁ, 2008, p. 52). Dessa forma, as DCE apontam para o caráter dinâmico da língua(gem) e dos gêneros discursivos, os quais refletem a organização social em que se dá sua produção – o que reforça a ideia de que são apenas relativamente estáveis, modificando-se conforme se modificam as esferas sociais e as atividades humanas que os determinam. Essa ênfase é importante, uma vez que, ao observar como os gêneros podem variar, o documento infere uma perspectiva de trabalho que considera a dimensão extraverbal, ou social, dos gêneros e enunciados, focando no contexto de utilização da língua(gem) antes de focar em seus aspectos formais – o que vai ao encontro da ordem do método sociológico proposto por Volóchinov (2018[1929]). O foco do ensino recai, desse modo, sobre as práticas de linguagem, com ênfase na produção de discursos, por meio do trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula. Isso porque:

O aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. O trânsito pelas diferentes esferas de comunicação possibilitará ao educando uma inserção social mais produtiva no sentido de poder formular seu próprio discurso (PARANÁ, 2008, p. 53).

Tal orientação concorda com a perspectiva bakhtiniana de que falamos e interagimos sempre por meio de enunciados moldados em gêneros. Logo, para trabalhar a língua em uso numa tal abordagem, é preciso trabalhar com textos-enunciados de gêneros diversos. De acordo com Bakhtin (2011 [1979]), quanto melhor dominarmos os gêneros, mais livremente os empregaremos para concretizar nosso projeto de dizer.

As DCE também esclarecem que a língua é um instrumento de poder e que, diante disso, é função da escola possibilitar aos estudantes o conhecimento sobre a variedade gramatical padrão: “Para que isso se concretize, o estudante precisa conhecer e ampliar o uso dos registros socialmente valorizados da língua, como a norma culta” (PARANÁ, 2008, p. 53).

Demarca-se, novamente, a dimensão política da língua(gem) e do seu estudo. As DCE, sem promover a desvalorização de outras variedades linguísticas, apontam para a importância de conhecer e ensinar a variedade padrão, como forma de acesso social. Nesse sentido, mais à frente, o documento assevera que “o professor precisa ter clareza de que tanto a norma padrão quanto as outras variedades, embora apresentem diferenças entre si, são igualmente lógicas e bem estruturadas” (PARANÁ, 2008, p. 55-56), e cita a Sociolinguística para enfatizar que não há variantes melhores ou piores, pois todas “[...] constituem sistemas linguísticos eficazes, falares que atendem a diferentes propósitos comunicativos, dadas as práticas sociais e os hábitos culturais das comunidades” (PARANÁ, 2008, p. 56).

A partir disso, as DCE estabelecem que o trabalho com a LP – o qual se dará por meio dos gêneros discursivos – deve contemplar práticas de leitura, oralidade, escrita e análise linguística (esta última deve ser trabalhada de forma concomitante a todas as outras e será abordada com mais detalhes no subtópico seguinte desta Tese) e passa a discutir tais práticas, orientando, tanto nos **Fundamentos Teórico-Methodológicos** quanto nos **Encaminhamentos Metodológicos**, como devem ser trabalhadas pelos docentes.

Com relação à **oralidade**, o documento aponta para a necessidade de que a escola acolha os alunos independentemente da variação linguística que usam para se expressar. Sua postura deve ser a de “[...] promover situações que os incentivem a falar [...], mostrando que as diferenças de registro não constituem, científica e legalmente, objeto de classificação e que

é importante a adequação do registro nas diferentes instâncias discursivas” (PARANÁ, 2008, p. 55). O documento, desse modo, desconstrói a ideia de que há uma única forma de falar correta, assumindo a legitimidade das variações linguísticas como parte da identidade dos falantes, e, pautando-se na Sociolinguística, aponta para a necessidade de ensinar que o importante é adequarmos nosso registro para as situações de interação. Mais uma vez é a situação de interação e o contexto em que estamos inseridos que determinam nosso dizer.

A prática de **escrita**, por sua vez, pretende que o aluno se envolva com os textos-enunciados que produz e assuma autoria do que escreve, posicionando-se como sujeito-autor que tem o que dizer. Assim, o documento estabelece que as atividades a serem desenvolvidas pelos docentes devem partir de uma situação comunicativa de uso real da língua(gem) e os textos-enunciados precisam circular, ainda que no espaço interno da escola. Tais atividades, segundo as DCE, compõem-se de três momentos distintos: planejamento, execução e avaliação do texto com possibilidade de reescrita:

- inicialmente, essa prática requer que tanto o professor quanto o aluno planejem o que será produzido: é o momento de ampliar as leituras sobre a temática proposta; ler vários textos do gênero solicitado para a escrita, a fim de melhor compreender a esfera social em que este circula; delimitar o tema da produção; definir o objetivo e a intenção com que escreverá; prever os possíveis interlocutores; pensar sobre a situação em que o texto irá circular; organizar as ideias;
- em seguida, o aluno escreverá a primeira versão sobre a proposta apresentada, levando em conta a temática, o gênero e o interlocutor, selecionará seus argumentos, suas ideias; enfim, tudo que fora antes planejado, uma vez que essa etapa prevê a anterior (planejar) e a posterior (rever o texto);
- depois, é hora de reescrever o texto, levando em conta a intenção que se teve ao produzi-lo: nesta etapa, o aluno irá rever o que escreveu, refletir sobre seus argumentos, suas ideias, verificar se os objetivos foram alcançados; observar a continuidade temática; analisar se o texto está claro, se atende à finalidade, ao gênero e ao contexto de circulação; avaliar se a linguagem está adequada às condições de produção, aos interlocutores; rever as normas de sintaxe, bem como a pontuação, ortografia, paragrafação” (PARANÁ, 2008, p. 69-70).

Trata-se de uma proposta coerente com a concepção de linguagem e de texto adotadas: a produção de textos-enunciados leva em conta a finalidade e a temática da interlocução, os interlocutores a quem se dirige, o gênero dentro do qual se solicita produzir, a circulação do mesmo, entre outros, afinal, os elementos extraverbais é que determinam os verbais. A escrita é compreendida ainda como uma atividade que demanda planejamento – e aqui se estuda o gênero selecionado –, execução e revisão. É nessa última fase, principalmente, que se dará

atenção à materialidade linguística, num movimento que, em nosso entendimento, estabelece relação com a proposta de ensino de Geraldí (1984, 1997[1991]) – que preconiza a importância da escrita e reescrita dos textos – e deixa implícita a PAL enquanto reflexão sobre a linguagem em uso – e aqui se observam aspectos como as normas de sintaxe, pontuação, ortografia etc., mas não só – e sua adequação ao gênero selecionado, ao contexto de produção e aos interlocutores pretendidos. O foco, novamente, recai primeiro sobre a dimensão extraverbal do enunciado, a qual vai moldar sua dimensão verbo-visual.

Já a **leitura**, é tomada pelo documento como uma atividade de construção de sentidos a ser praticada em diversos contextos.

Praticar a leitura em diferentes contextos requer que se compreendam as esferas discursivas em que os textos são produzidos e circulam, bem como se reconheçam as intenções e os interlocutores do discurso.

É nessa dimensão dialógica, discursiva que a leitura deve ser experienciada, desde a alfabetização. O reconhecimento das vozes sociais e das ideologias presentes no discurso, tomadas nas teorizações de Bakhtin, ajudam na construção de sentido de um texto e na compreensão das relações de poder a ele inerentes (PARANÁ, 2008, p. 57).

A leitura, conforme explicitado no trecho destacado das DCE, é uma prática dialógica de linguagem. Ela implica reconhecer os discursos, as vozes sociais presentes nos textos-enunciados, a esfera de atividade que o produziu e na qual circula, seus interlocutores, sua finalidade e a função social do gênero em que o texto se molda. A construção de sentidos do material linguístico, para o documento, deve estar ancorada em sua dimensão extraverbal. Assim,

[...] para o encaminhamento da prática de leitura, é relevante que o professor realize atividades que propiciem a reflexão e discussão, tendo em vista o gênero a ser lido: do conteúdo temático, da finalidade, dos possíveis interlocutores, das vozes presentes no discurso e o papel social que elas representam, das ideologias apresentadas no texto, da fonte, dos argumentos elaborados, da intertextualidade. (PARANÁ, 2008, p. 63-64)

Novamente, observa-se que o foco da prática pedagógica são os discursos, observando como se manifestam nos textos-enunciados moldados em gêneros variados. Assim o é de tal forma que, ao apresentar o **Conteúdo Estruturante** da disciplina, o documento estabelece que ele será o “[...] **discurso como prática social**” (PARANÁ, 2008, p. 63, nosso destaque). Ao assumir tal conteúdo estruturante, as DCE reforçam a concepção de linguagem que as

subsidiar e as orientações metodológicas propostas. O foco de todo o ensino está nos discursos, na língua em uso, preenchida de ideologias.

Partindo desse conteúdo estruturante, o documento orienta que “A língua será trabalhada, na sala de aula, a partir da linguagem em uso [...]. Assim, o trabalho com a disciplina considerará os gêneros discursivos que circulam socialmente, com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal” (PARANÁ, 2008, p. 63). Em outras palavras, se o objetivo é estudar os discursos enquanto práticas sociais, é preciso estudar os enunciados que os materializam. E, como os enunciados são sempre moldados em gêneros, o documento orienta a realização, nas aulas de LP, de um trabalho com diferentes gêneros, de diferentes esferas sociais, como forma de cumprir o propósito de desenvolver a competência linguístico-discursiva dos estudantes. Trata-se de um estudo social da língua(gem), observando os contextos e propósitos segundo os quais ela é utilizada, de modo a compreender os sentidos construídos e as valorações expressas. Mais uma vez, estabelece-se um diálogo de concordância com o Círculo de Bakhtin, uma vez que o ensino preconizado pelas DCE parte do texto, entendido na sua condição de enunciado, pois “o texto é o dado (realidade) primário e o ponto de partida de qualquer disciplina das ciências humanas” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 319), mas o que interessa, de fato, é um estudo centrado “[...] nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 319), nas relações de sentido que estabelecem, nos discursos e vozes sociais que materializam.

A compreensão das DCE sobre o discurso, como explicitado no documento, é a mesma do Círculo de Bakhtin: **a língua em sua integridade concreta e viva**. Logo,

Ao contrário de uma concepção de linguagem que centraliza o ensino na gramática tradicional, o discurso tem como foco o trabalho com os enunciados (orais e escritos). [...] O discurso é produzido por um “eu”, um sujeito que é responsável por aquilo que fala/escreve. A localização geográfica, temporal, social, etária são elementos essenciais na constituição dos discursos (PARANÁ, 2008, p. 63).

Ao estabelecer o discurso como conteúdo estruturante, o que o documento propõe é um ensino que desloque o foco da materialidade linguística para o processo de interação e os sentidos históricos e sociais construídos nele; que se volte para os enunciados; e que considere as relações dialógicas entre os textos-enunciados. O documento, como observamos no trecho destacado, reconhece a autoria dos enunciados que, da mesma forma como no entendimento de Bakhtin, são sempre produzidos por alguém, para alguém, em determinado contexto, de

modo que verbal e extraverbal configurem-se como indissociáveis, sendo imprescindível analisar o segundo para compreender o primeiro. Além disso, as DCE buscam se distanciar do ensino centrado na gramática normativa, com ênfase nas estruturas linguísticas estudadas de forma descontextualizada, apontando para um trabalho na perspectiva da PAL.

Nesse sentido, orienta que:

Ao trabalhar com o tema do gênero selecionado, o professor propiciará ao aluno a análise crítica do conteúdo do texto e seu valor ideológico, selecionando conteúdos específicos, seja para a prática de leitura ou de produção (oral e/ou escrita), que explorem discursivamente o texto.

A forma composicional dos gêneros será analisada pelos alunos no intuito de compreenderem algumas especificidades e similaridades das relações sociais numa dada esfera comunicativa. Para essa análise, é preciso considerar o interlocutor do texto, a situação de produção, a finalidade, o gênero ao qual pertence, entre outros aspectos.

As marcas linguísticas também devem ser abordadas no trabalho com os gêneros, para que o aluno compreenda os usos da língua e os sentidos estabelecidos pela escolha de um ou de outro elemento linguístico (PARANÁ, 2008, p. 64).

Nesse trecho, o documento assume mais uma vez, ainda que sem marcar no fio do discurso, a orientação do método sociológico proposto por Volóchinov (2018[1929]) para o estudo da língua, apontando que o trabalho com os gêneros nas aulas de LP deve articular as análises de sua dimensão social – o que se dá primeiro – com a sua dimensão verbo-visual – em segundo. As escolhas temáticas, composicionais e estilísticas dos textos-enunciados dos diferentes gêneros, nesse caso, devem ser entendidas como resultado de um projeto de dizer de um sujeito situado. A ideia é de que, em qualquer trabalho em sala de aula, a perspectiva primeira deve ser sempre a do discurso, observando o contexto de produção, a valoração dos enunciados, seu autor e interlocutor, os sentidos criados e situados sócio-historicamente. É a partir dessa perspectiva que o professor deve selecionar **conteúdos específicos** para trabalhar com os alunos.

Inferimos, ainda, do trecho destacado, um trabalho na perspectiva da PAL geraldiana e em sua ressignificação de base dialógica quando o documento orienta que as marcas linguísticas devem ser abordadas, no estudo de textos moldados em gêneros variados, com o objetivo de que o aluno compreenda os diferentes sentidos estabelecidos pela escolha dos elementos linguísticos. Trata-se da realização de atividades epilinguísticas, de reflexão sobre os recursos expressivos usados na composição dos enunciados.

Os gêneros discursivos, desse modo, são tomados, na proposta das DCE, como ferramentas para o ensino de LP, podendo um mesmo gênero ser trabalhado em diferentes momentos com objetivos distintos:

Para selecionar os conteúdos específicos, é fundamental considerar o objetivo pretendido e o gênero. Como exemplo: ora a história em quadrinho será levada para a sala de aula a fim de discutir o conteúdo temático, a sua composição e suas marcas linguísticas; ora aparecerá em outra série para um trabalho de intertextualidade; ora para fruição, ou seja, dependerá da intenção, do objetivo que se tem com esse gênero (PARANÁ, 2008, p. 90).

Da maneira como vai sendo estruturado, o documento constrói orientações para as aulas de LP, a partir de uma base teórico-metodológica dialógica, que parecem possibilitar bastante autonomia aos docentes na produção de seus planos de trabalho – uma vez que, como vimos, eles poderiam selecionar os gêneros e os conteúdos com os quais iriam trabalhar conforme os objetivos pretendidos, desde que vinculados ao conteúdo estruturante e centrados no desenvolvimento da competência linguístico-discursiva dos estudantes. No entanto, ao final do documento, as DCE apresentam, como anexos, quadros, divididos por séries, com os conteúdos básicos que “[...] devem ser tomados como ponto de partida para a organização da proposta pedagógica curricular das escolas” (PARANÁ, 2008, p. 89). Sobre eles, o documento destaca:

Por serem conhecimentos fundamentais para a série, não podem ser suprimidos nem reduzidos, porém, o professor poderá acrescentar outros conteúdos básicos na proposta pedagógica, de modo a enriquecer o trabalho de sua disciplina naquilo que a constitui como conhecimento especializado e sistematizado. (PARANÁ, 2008, p. 89)

Assim, apesar de expressarem uma proposta que busca fugir da normatização com que o ensino de LP costumava ser tratado nas concepções de linguagem anteriores, constituindo um documento que se molda no gênero *diretrizes curriculares* em vez de *currículo*, as DCE não deixam de apresentar uma lista de conteúdos obrigatórios a serem trabalhados pelos docentes. Em nosso entendimento, essa contradição está relacionada ao cronotopo de elaboração do documento: as DCE nascem com o propósito de superar o esvaziamento de conteúdos das disciplinas curriculares promovido no estado ao longo dos anos 90. Assim, embora tragam um tom que pretende ser menos impositivo, possibilitando mais autonomia aos professores, também precisavam garantir, naquele momento, que isso não se tornasse um argumento em favor da continuidade do mesmo ensino que criticava.

Dessa forma, as DCE, então, trazem quadros, como o que observamos na figura 5.

Figura 5 – Exemplo de quadro de conteúdo nas DCE de LP

LÍNGUA PORTUGUESA ENSINO FUNDAMENTAL 5ª SÉRIE/ 6º ANO		
CONTEÚDO ESTRUTURANTE: DISCURSO COMO PRÁTICA SOCIAL		
CONTEÚDOS BÁSICOS	ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA	AVALIAÇÃO
<p>GÊNEROS DISCURSIVOS Para o trabalho das práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística serão adotados como conteúdos básicos os gêneros discursivos conforme suas esferas sociais de circulação. Caberá ao professor fazer a seleção de gêneros, nas diferentes esferas, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, com a Proposta Pedagógica Curricular, com o Plano Trabalho Docente, ou seja, em conformidade com as características da escola e com o nível de complexidade adequado a cada uma das séries.</p> <p>*Vide relação dos gêneros ao final deste documento.</p> <p>LEITURA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tema do texto; • Interlocutor; • Finalidade; • Argumentos do texto; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Léxico; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem. <p>ESCRITA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto de produção; • Interlocutor; • Finalidade do texto; • Informatividade; • Argumentatividade; • Discurso direto e indireto; • Elementos composicionais do gênero; • Divisão do texto em parágrafos; • Marcas linguísticas: coesão, coerência, função das classes gramaticais no texto, pontuação, recursos gráficos (como aspas, travessão, negrito), figuras de linguagem; • Processo de formação de palavras; • Acentuação gráfica; • Ortografia; • Concordância verbal/nominal. 	<p>LEITURA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Propicie práticas de leitura de textos de diferentes gêneros; • Considere os conhecimentos prévios dos alunos; • Formule questionamentos que possibilitem inferências sobre o texto; • Encaminhe discussões sobre: tema, intenções, intertextualidade; • Contextualize a produção: suporte/fonte, interlocutores, finalidade, época; • Utilize textos verbais diversos que dialoguem com não-verbais, como gráficos, fotos, imagens, mapas, e outros; • Relacione o tema com o contexto atual; • Oportunize a socialização das ideias dos alunos sobre o texto. <p>ESCRITA É importante que o professor:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planeje a produção textual a partir: da delimitação do tema, do interlocutor, do gênero, da finalidade; • Estimule a ampliação de leituras sobre o tema e o gênero proposto; • Acompanhe a produção do texto; • Encaminhe a reescrita textual: revisão dos argumentos/ das ideias, dos elementos que compõem o gênero (por exemplo: se for uma narrativa de aventura, observar se há o narrador, quem são os personagens, tempo, espaço, se o texto remete a uma aventura, etc.); • Analise se a produção textual está coerente e coesa, se há continuidade temática, se atende à finalidade, se a linguagem está adequada ao contexto; • Conduza, na reescrita, a uma reflexão dos elementos discursivos, textuais, estruturais e normativos. 	<p>LEITURA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique o tema; • Realize leitura compreensiva do texto; • Localize informações explícitas no texto; • Posicione-se argumentativamente; • Amplie seu horizonte de expectativas; • Amplie seu léxico; • Identifique a ideia principal do texto. <p>ESCRITA Espera-se que o aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresse as ideias com clareza; • Elabore/reelabore textos de acordo com o encaminhamento do professor, atendendo: – às situações de produção propostas (gênero, interlocutor, finalidade...); – à continuidade temática; • Diferencie o contexto de uso da linguagem formal e informal; • Use recursos textuais como coesão e coerência, informatividade, etc.; • Utilize adequadamente recursos linguísticos como pontuação, uso e função do artigo, pronome, numeral, substantivo, etc.

Fonte: DCE (PARANÁ, 2008, p. 91)

Os quadros, como podemos observar, procuram conciliar as listas impositivas de conteúdos mínimos, alguns dos quais correspondem a tópicos da gramática normativa, com a abordagem teórico-metodológica e a avaliação preconizadas pelo documento, em favor de um ensino de LP com foco discursivo; desse modo, sempre destacam a necessidade de trabalhar o

contexto extraverbal dos enunciados. Entendemos que essa questão aponta para o jogo de forças centrípetas e centrífugas que se manifestam no documento e que as próprias DCE destacam fazer parte dos currículos: “[...] a intenção política que o currículo traduz e a tensão constante entre seu caráter prescritivo e a prática docente” (PARANÁ, 2008, p. 16). Assim, de um lado, as DCE trazem uma proposta que visa a fugir do ensino tradicional, pautando-se em concepções que privilegiam o estudo da língua(gem) a partir de seus usos sociais, numa perspectiva dialógica; de outro, ainda não dão conta de superar esse tradicionalismo e o caráter prescritivo inerente aos currículos (apesar de serem diretrizes) – o que talvez nem mesmo os professores estivessem prontos para fazer –, de modo que apresentam as listas.

Essa ação das DCE reverbera o entendimento de Mendonça (2006), que afirma que “Mesmo sabendo que o currículo não é uma grade fechada de conteúdos, já que dialoga com as demandas sociais de cada época, a escola precisa de saberes minimamente estabilizados, para poder funcionar como agência de disseminação e reformulação desses saberes” (MENDONÇA, 2006, p. 218). Os quadros, então, conferem uma base mínima sobre a qual os docentes deveriam se apoiar ao organizar suas aulas.

É importante frisar que os quadros não trazem **conteúdos básicos, abordagem teórico-metodológica e avaliação** direcionados à PAL. Isso porque, como o documento explicita, essa prática deve ser trabalhada de forma concomitante às práticas de leitura, oralidade e escrita. A PAL nas DCE – como discutimos no tópico seguinte – reenuncia em grande medida a proposta geraldiana. Assim, não apresentá-la em separado nos quadros corrobora o entendimento de que, em todas as práticas linguísticas, há reflexão sobre a língua(gem), de modo que a PAL não pode ser trabalhada de forma isolada das outras práticas em sala de aula. Como destaca Geraldi (1997[1991]), as atividades epilinguísticas – parte importante da PAL – “Seriam operações que se manifestariam nas negociações de sentido, em hesitações, em autocorreções, reelaborações, rasuras, pausas longas, repetições, antecipações, lapsos, etc. e que **estão sempre presentes nas atividades verbais [...]**” (GERALDI, 1997[1991], p. 24, grifos nossos).

No que diz respeito à gramática, alguns de seus tópicos estão previstos, nos quadros, nos conteúdos básicos das práticas de leitura, oralidade e escrita, tais como **função das classes gramaticais no texto, concordância verbal e nominal, pontuação, sintaxe de regência**. As listas que esses conteúdos integram, contudo, também contemplam, por exemplo, **conteúdo temático, intencionalidade do texto, interlocutor, contexto de produção, vozes sociais presentes no texto, discurso ideológico presente no texto, elementos composicionais do gênero** – os quais aparecem antes dos conteúdos relacionados

diretamente com a gramática, permitindo observar o caráter discursivo da proposta de ensino das DCE.

Além desses quadros, há também outro com gêneros discursivos, divididos conforme suas esferas de circulação, para que os professores pudessem escolher aqueles com os quais trabalhariam em suas aulas, como podemos observar na figura 6.

Figura 6 – Parte da tabela de gêneros discursivos apresentada pelas DCE

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO	GÊNEROS DISCURSIVOS	
POLÍTICA	Abaixo-Assinado Assembleia Carta de Emprego Carta de Reclamação Carta de Solicitação Debate	Debate Regrado Discurso Político “de Palanque” Fórum Manifesto Mesa Redonda Panfleto
JURÍDICA	Boletim de Ocorrência Constituição Brasileira Contrato Declaração de Direitos Depoimentos Discurso de Acusação Discurso de Defesa	Estatutos Leis Ofício Procuração Regimentos Regulamentos Requerimentos
PRODUÇÃO E CONSUMO	Bulas Manual Técnico Placas	Regras de Jogo Rótulos/Embalagens
MIDIÁTICA	Blog Chat Desenho Animado E-mail Entrevista Filmes Fotoblog Home Page	Reality Show Talk Show Telejornal Telenovelas Torpedos Vídeo Clip Vídeo Conferência

Fonte: DCE (PARANÁ, 2008, p. 101)

Esse quadro (denominado como *Tabela* pelas DCE) foi elaborado a partir do que Barbosa (2001)¹⁵² apresenta em sua tese de doutorado, construída sob a orientação de Roxane Rojo, na PUC/SP, intitulada “Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa” – pesquisa que se pauta na compreensão de língua(gem) do Círculo de Bakhtin e faz proposições para o ensino de LP. O quadro, dessa forma, elenca nove esferas sociais de circulação – **cotidiana, literária/artística, escolar, imprensa, publicitária, política, jurídica, produção e consumo, midiática** – e 153 diferentes gêneros discursivos, os quais podem ser selecionados para o trabalho em sala de aula. Conforme as DCE:

¹⁵² A tabela das DCE, como o próprio documento enfatiza, promove uma adaptação das sugestões de Barbosa (2001), acrescentando a esfera **cotidiana** no lugar das *esferas privadas* apresentada pela pesquisadora, suprimindo a esfera *ciência* de Barbosa (2001), mas incluindo os gêneros correspondentes a ela na esfera **escolar**, e acrescentando a esfera **midiática**, que não consta no trabalho de Barbosa (2001), para englobar gêneros que aparecem com o surgimento e desenvolvimento das tecnologias. A tabela das DCE também procurou contemplar uma maior gama de gêneros discursivos para cada esfera do que a de Barbosa (2001).

A tabela **sugerida** de gêneros contempla uma diversidade de esferas sociais, buscando atender a diferentes realidades. Contudo, caberá ao professor **selecionar** os gêneros a serem trabalhados, **não se prendendo à quantidade, mas sim, preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação.** (PARANÁ, 2008, p. 90, grifos nossos)

Como observamos no trecho, ao contrário dos conteúdos – que são obrigatórios – os gêneros listados são sugestões aos docentes, que poderiam selecionar apenas alguns deles – e não necessariamente todos –, já que se previa uma preocupação maior com a qualidade do trabalho desenvolvido, compreendendo a função (o uso) do gênero e de sua esfera (o que enfatizava a dimensão extraverbal no ensino), do que com a quantidade.

De acordo com o documento, a partir disso, caberia aos professores, construir seus planos de trabalho, entendidos pelas DCE como “o **currículo** em ação” (PARANÁ, 2008, p. 89, grifo nosso). Apesar de trazer a alcunha de *diretrizes*, o documento reforça nesse trecho (e em muitos outros) a ideia de se tratar de um currículo – o que implicaria o tom mais impositivo. Assim, construir *diretrizes* pode ter sido uma estratégia política para que os docentes não sentissem que se tratava de um currículo imposto pela SEED, o que os tornava mais favoráveis a efetivá-lo em sua prática e poderia garantir também seu entendimento de que a gestão dava atenção à educação e ouvia os professores.

Nesse sentido, Caldas (2016) tece críticas ao processo de elaboração do documento, afirmando que, se por um lado ele contou com a participação dos professores, por outro essa participação foi formal e limitada à discussão de propostas que já vinham delineadas da SEED, a qual sempre tinha o poder final de decisão, caracterizando uma participação docente de caráter mais consultivo do que deliberativo. No entanto, o mesmo autor ressalta que “[...] esta participação ‘limitada’ é melhor do que a ausência total de espaços de participação [...]” (CALDAS, 2016, p. 123). Ainda que seja possível debater se a forma de participação dos professores poderia ser aprimorada, “[...] a elaboração das DCE constitui-se em um espaço rico de reflexão sobre a escola pública, currículo, metodologia e avaliação, o qual foi muito significativo para a rede pública estadual” (CALDAS, 2016, p. 124).

Quanto à avaliação, o documento estabelece, para todas as disciplinas, que “[...] deve constituir um **projeto de futuro social**, pela intervenção da experiência do passado e compreensão do presente, num esforço coletivo a serviço da ação pedagógica, em movimentos na direção da aprendizagem do aluno, da qualificação do professor e da escola” (PARANÁ, 2008, p. 32, grifos nossos). A avaliação integra o **projeto de futuro social**

defendido pelas DCE aos postularem suas orientações e determinações para o ensino, reforçando o caráter político da educação pública. Diante disso, afirma-se que a avaliação, “[...] de responsabilidade do professor, é determinada pela perspectiva de investigar para intervir” (PARANÁ, 2008, p. 33). Num movimento que pretendia se distanciar de um ensino tradicional.

No que diz respeito à LP, a avaliação deveria congrega duas formas distintas: formativa, com foco no processo de ensino-aprendizagem; e somativa, que define uma nota ou conceito ao final de um programa. “Por isso, em lugar de apenas avaliar por meio de provas, o professor deve usar a observação diária e instrumentos variados, selecionados de acordo com cada conteúdo e/ou objetivo” (PARANÁ, 2008, p. 81).

Para cada eixo, então, o documento define parâmetros de como deveria se dar a avaliação. A oralidade “será avaliada em função da adequação do discurso/texto aos diferentes interlocutores e situações” (PARANÁ, 2008, p. 81), o que está de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos assumidos pelo documento.

No caso da leitura, define-se que:

[...] serão avaliadas as estratégias que os estudantes empregam para a compreensão do texto lido, o **sentido construído**, as **relações dialógicas entre textos**, relações de causa e consequência entre as partes do texto, o **reconhecimento de posicionamentos ideológicos no texto**, a identificação dos efeitos de ironia e humor em textos variados, a localização das informações tanto explícitas quanto **implícitas**, o argumento principal, entre outros. (PARANÁ, 2008, p. 82, grifos nossos)

A avaliação das práticas de leitura, desse modo, apontava para o caráter discursivo do ensino preconizado pelo documento, destacando a necessidade de uma leitura que extrapolasse a do material semiótico apresentado, mas que abarcasse também o (re)conhecimento e a análise do contexto extraverbal que o constitui.

Já na escrita, determinava-se que:

[...] é preciso ver o texto do aluno como uma fase do **processo de produção**, nunca como produto final. O que determina a **adequação do texto** escrito são as **circunstâncias de sua produção** e o resultado dessa ação. É a partir daí que o texto escrito será avaliado nos seus aspectos **discursivo-textuais**, verificando: a **adequação à proposta e ao gênero solicitado**, se a **linguagem está de acordo com o contexto exigido**, a elaboração de argumentos consistentes, a coesão e coerência textual, a organização dos parágrafos. (PARANÁ, 2008, p. 82, grifos nossos)

A escrita, portanto, é entendida como um processo e seu resultado deveria ser avaliado em função do contexto de produção, considerando sempre a adequação à proposta e ao gênero solicitado. Só depois de observar tais aspectos é que o professor se centraria em questões de coesão e coerência, paragrafação e outros aspectos próprios da materialidade textual. Nesse sentido, reforça-se a concepção do texto como enunciado, de modo que sua correção e avaliação não poderiam focar apenas em questões formais/estruturais, desconsiderando o contexto extralinguístico que o determina e lhe constrói sentidos.

De modo a sintetizar o que foi exposto sobre as compreensões expressas pelas DCE, apresentamos o quadro 10.

Quadro 10 – Compreensões nas DCE – LP

Linguagem	O documento, apoiando-se explicitamente em estudos do Círculo de Bakhtin, concebe a linguagem como um fenômeno social, uma forma de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados, e reconhece sua natureza dialógica e ideológica. Filia-se, portanto, à CDL.
Texto	Compreende o texto como constituído de uma face extraverbal – que engloba suas condições de produção e elaboração, seu autor e interlocutores enquanto sujeitos sócio-historicamente situados, as ideologias, os discursos e as relações dialógicas – e uma face verbo-visual, que formaliza o discurso verbal ou não-verbal. O texto, nas DCE, é entendido na condição do enunciado bakhtiniano e, portanto, uma articulação de discursos, uma atitude responsiva a outros textos, um elo na cadeia da comunicação discursiva.
Gêneros	As DCE tomam os gêneros como ferramentas para o ensino de LP, compreendendo-os, na perspectiva bakhtiniana dos gêneros discursivos, como tipos relativamente estáveis de enunciados, diretamente vinculados e determinados pelas esferas comunicativas em que são produzidos, tendo em comum, além da sua função social, seus três elementos constitutivos: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas DCE (PARANÁ, 2008).

O documento, ao dialogar os estudos bakhtinianos com o ensino de LP, vai ao encontro do que Rojo (2008) assume como uma forma possível de a escola responder ao seu paradoxo atual, que é, “[...] transmitir conhecimento acumulado pela sociedade às novas gerações, deixando que ecoem diferentes vozes e linguagens sociais neste espaço de circulação, permitindo a réplica ativa, sob pena de não educar para o nosso tempo” (ROJO, 2008, p. 97).

Assim, a proposta das DCE – articulada ao que vinha sendo desenvolvido em termos de estudos linguísticos em seu cronotopo de elaboração e refratando também discussões da esfera política e educacional que permearam o estado e o país no período – aponta para um estudo que vai além da materialidade linguística nas aulas de LP, que assume a língua(gem)

como ideológica e os textos como espaços de embate de vozes sociais, buscando propiciar aos estudantes condições para que reconheçam tais vozes e possam se posicionar frente a elas nas diferentes situações de interação em que estiverem engajados.

Dentro dessa proposta, o documento assume a PAL como um dos eixos de ensino. É sobre essa prática que discutimos a seguir.

6.3 REENUNCIÇÕES DA PROPOSTA GERALDIANA – E OUTROS DISCURSOS – SOBRE A PAL

A **análise linguística** aparece, nas DCE, como uma das práticas a ser desenvolvida concomitantemente às práticas discursivas de oralidade, leitura e escrita. Ela é tratada em tópicos específicos dentro das seções de **Fundamentos Teórico-Methodológicos** e **Encaminhamentos Metodológicos** e é abordada também na seção de **Avaliação**.

Contudo, a ideia de PAL começa a ser esboçada no documento antes ainda do tópico **Análise Linguística e as Práticas Discursivas**, que integra a seção de fundamentos das DCE. Ao tratar do ensino de gramática, o documento afirma que, se “[...] a escola não pode trabalhar só com a norma culta, porque não seria democrática, seria a-histórica e elitista” (PARANÁ, 2008, p. 53); isso não implica, contudo, o abandono da gramática nas aulas de LP. De acordo com as DCE:

O que precisa ficar muito claro para os interlocutores deste documento é que ele não propõe o abandono do conhecimento gramatical e tampouco impede que o professor apresente regras gramaticais para os alunos, visto que toda língua é constituída de uma gramática e de um léxico (ANTUNES, 2003). Vale considerar que, ao utilizar uma língua, usamos normas fonológicas, morfológicas, sintáticas e semânticas. Contudo, é importante esclarecer a diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. (PARANÁ, 2008, p. 53)

A gramática, desse modo, não deve ser refutada das aulas de LP, uma vez que compila normas de uso da língua, as quais o professor pode apresentar aos alunos. O documento marca a distinção entre as **regras de gramática**, que “[...] segundo Antunes (2003), servem para orientar o uso das unidades da língua, são normas” (PARANÁ, 2008, p. 53), e as **nomenclaturas e classificações**, que “[...] não são regras de uso da língua, mas ‘apenas questões metalinguísticas’, como reitera Antunes (2003, p. 87)” (PARANÁ, 2008, p. 53-54).

Depois disso, o documento estabelece que: “Assim, é necessário que ocorra um trabalho paralelo entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas” (PARANÁ, 2008, p. 54) e explica o que seria cada uma dessas atividades em nota de rodapé:

Metalinguísticas: São as atividades que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao próprio processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua (GERALDI, 1997, p. 25).

Epilinguísticas: São aquelas que, também presentes nos processos interacionais, e neles detectáveis, resultam de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto (GERALDI, 1997, p. 25). (PARANÁ, 2008, p. 54)

Ao abordar as atividades epilinguísticas e metalinguísticas, o documento parece referir-se à proposta de PAL de Geraldi, especialmente por citar *Portos de Passagem* como referência para explicá-las. No entanto, apesar de as considerações feitas sobre o ensino de gramática servirem como introdução à ideia de PAL defendida pelo documento, a qual só é detalhada mais à frente, Geraldi, autor inicial dessa proposta, é menos referenciado no texto das DCE do que trabalhos de outros autores que, de forma direta ou indireta, a reencenam e reinterpretam.

Nos trechos destacados, por exemplo, as DCE explicitam que não orientam abolir as gramáticas da sala de aula, entendimento que Geraldi (1984; 1997[1991]) também explicitava ao propor a PAL, mas, embasam-se, para tal, em Antunes (2003), citando Geraldi apenas em nota de rodapé para esclarecer o que seriam as atividades linguísticas e epilinguísticas – parte de sua proposta de PAL.

O texto de Antunes referido pelas DCE no trecho que destacamos é a obra *Aula de Português: encontro & interação*, na qual a autora busca “[...] apresentar uma série de princípios, capazes de fundamentar a ampla e complexa atividade do ensino da língua” (ANTUNES, 2003, p. 36), a partir da “concepção interacionista, funcional e discursiva da língua, da qual deriva o princípio geral de que a língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42).

Como é possível observar, Antunes (2003) pauta-se em uma concepção de linguagem que dialoga em concordância com pressupostos do Círculo de Bakhtin. A autora também estabelece relações dialógicas com discussões da Linguística Textual. De acordo com Polato (2017), Antunes reverbera, para além do próprio dialogismo, “[...] com bastante consistência, muitos dos preceitos da Linguística Textual” (POLATO, 2017, p. 144), o que confere à sua

proposta um tom menos discursivo do que aquele que as DCE defendem. A autora coaduna-se às vozes de crítica ao ensino de LP centrado em atividades gramaticais descontextualizadas, com ênfase no código, suas classificações e nomenclaturas, sem considerar a historicidade da língua(gem) e seus contextos de uso. Ela inclusive faz uso do termo “análise linguística” em sua proposta para superar tal ensino, de modo que reenuncia Geraldi (1984; 1997[1991]) – cujos textos constam nas referências de sua obra.

Contudo, a abordagem de Antunes (2003) não é exatamente a mesma de Geraldi (1984, 1997[1991]). O foco da autora recai sobre o trabalho que chamamos nesta Tese de *gramática contextualizada*, a qual, como vimos, embora estabeleça relações com a proposta geraldiana, não é a mesma PAL. Para Antunes (2003):

[...] o estudo do texto, da sua sequência e da sua organização sintático-semântica conduzirá forçosamente o professor a explorar categorias gramaticais, conforme cada texto em análise, sem perder de vista, no entanto, que não é a categoria em si que vale, mas a função que ela desempenha no texto. Ou seja, mesmo quando se está fazendo análise linguística de categorias gramaticais o objeto de estudo é o texto. Essa análise linguística poderia ser a análise do substantivo, do adjetivo, do verbo, do artigo, do numeral, (e de suas flexões), da preposição, da conjunção, do advérbio (e não podia ser diferente, pois não se fala, não se lê, não se escreve, não se entende texto sem tais coisas). [...] Ou seja, pela análise dos usos da língua entende-se mais e melhor o funcionamento das unidades da gramática. Por conseguinte, é preciso que se analise o emprego dessas unidades em textos, para que se garanta seu uso com coerência e adequação comunicativa. (ANTUNES, 2003, p. 121)

A autora preconiza o texto como objeto de estudo das aulas de LP e destaca a importância de analisar como as diferentes categorias gramaticais funcionam nesses textos para construir sentidos, observando suas regularidades. Trata-se de um estudo contextualizado de gramática que pode servir à PAL geraldiana. Destacamos, entretanto, que esta não se resume àquela: à **análise linguística de categorias gramaticais**, ainda que realizada a partir de textos com ênfase na função que essas categorias desempenham na construção de sentidos. A proposta de Geraldi (1997[1991]) trata da reflexão sobre os usos dos recursos expressivos empregados na construção dos enunciados, podendo extrapolar as gramáticas – que são insuficientes, na visão do autor, para dar conta dos usos que fazemos da língua(gem) em nosso dia a dia. Já a proposta de Antunes (2003) tem como “objeto do ensino: as **regras** (mais precisamente: as **regularidades**) de como se usa a língua nos mais variados **gêneros de textos** orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 88, grifos nossos). O foco, desse modo, recai sobre a descrição gramatical – ainda que da língua em uso em contextos variados. Nesse

sentido, também vale ressaltar que a autora usa a terminologia **gêneros de textos**, a qual remete a uma abordagem que se afasta da do Círculo de Bakhtin e da CDL na medida em que enfatiza mais a materialidade textual do que os discursos – o que não parece ser o foco das DCE. Antunes (2003) reenuncia a proposta de PAL, mas também a reinterpreta, distanciando-se de Geraldí (1984, 1997[1991]) ao reduzir essa prática ao estudo de regras gramaticais da língua, das regularidades de seus usos, nos textos. Desse modo, o documento, ao referenciar Antunes (2003) quando aborda o trabalho com a gramática, pode favorecer, em alguma medida, o entendimento de que a PAL seria o equivalente a uma gramática contextualizada.

Sabemos que essa é nossa visão exotópica, que se situa, cronotopicamente, no futuro em relação ao período de elaboração das DCE e a partir da perspectiva de uma pesquisadora que vêm se aprofundando na temática. Também sabemos que a compreensão dos professores sobre tais orientações dependeria enormemente de sua própria consciência e estudo das teorias linguísticas, bem como do trabalho de implementação das DCE desenvolvido pela SEED. Entretanto, embora reconheçamos que as DCE avançam significativamente, em relação aos documentos que lhes são anteriores – Currículo Básico (PARANÁ, 1990) e PCN (BRASIL, 1998) –, apresentando uma proposta muito mais bem desenvolvida de PAL, não poderíamos deixar de tecer tais observações, que apontam para as diferentes vozes que constituem o documento estadual.

Em seguida, o documento estadual afirma:

O estudo dos conhecimentos linguísticos, sob esse enfoque [o da PAL], deve propiciar ao aluno a reflexão sobre as **normas de uso das unidades da língua**, de como elas são combinadas para produzirem determinados efeitos de sentido, profundamente vinculados a contextos e adequados às finalidades pretendidas no ato da linguagem. (PARANÁ, 2008, p. 54, grifos nossos)

O estudo dos conhecimentos linguísticos deveria focar, assim, na reflexão sobre as **normas de uso das unidades da língua**, o que, em nosso entendimento, refere as normas que orientam as diferentes variedades linguísticas e seu uso conforme o contexto extraverbal e a finalidade da enunciação, observando como suas unidades são combinadas para construir sentido em situações interlocutivas diversas. Há, nesse sentido, um diálogo de concordância com a proposta geraldiana, já que, como destaca Santos (2017), o que se pretende com a PAL “[...] é apresentar aos *sujeitos* falantes da língua(gem) um aprendizado guiado a partir do uso da língua(gem), da observação dos fenômenos linguísticos, que possam levar à compreensão do funcionamento gramatical, a posteriori” (SANTOS, 2017, p. 102).

Quanto à orientação do documento sobre a necessidade de **um trabalho paralelo entre as atividades metalinguísticas e epilinguísticas**, as DCE retomam a proposta de Mendonça (2006) sobre a PAL, a qual, como discutimos mais à frente, reenuncia a proposta geraliana e sinaliza, ainda de forma incipiente, uma PAL de base dialógica. Assim, as DCE marcam diferentes vozes na composição de sua proposta de análise linguística.

Depois dos trechos destacados, o documento torna a abordar a PAL no tópico **Análise Linguística e as Práticas Discursivas**. Nele, as DCE esclarecem que: “Esse termo, apresentado por Geraldi, trouxe uma nova perspectiva sobre o trabalho da Língua Portuguesa na escola, em especial ao que se refere ao ensino de gramática” (PARANÁ, 2008, p. 60), creditando ao professor e pesquisador a autoria da proposta de PAL. Diante disso, reproduzem a conceituação de PAL trazida por Geraldi em nota de rodapé de reedição da obra *O texto na sala de aula*:

O uso da expressão ‘análise linguística’ não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc (GERALDI, 2004 apud PARANÁ, 2008, p. 60).

Essa conceituação não é parte da obra original publicada em 1984, mas foi adicionada posteriormente em uma de suas reedições, como forma de sintetizar a proposta de PAL apresentada no livro. Tal definição, como destaca Polato (2017), reforça que a análise linguística não exclui o tratamento de questões gramaticais, mas também não se limita a ele. O autor enfatiza que a PAL envolve **questões amplas a propósito do texto**, buscando “[...] as vozes da Linguística de Texto de linha cognitivista para recomendar a abordagem da coesão e da coerência internas” (POLATO, 2017, p. 68) e, principalmente, rompe com “[...] os discursos tradicional e estruturalista [...], quando ele postula que a AL deve visar à ‘adequação do texto aos objetivos pretendidos’” (POLATO, 2017, p. 68), no que estabelece relações com a perspectiva bakhtiniana de que o texto-enunciado é sempre determinado, em sua materialidade linguística, por questões extraverbiais.

Para Geraldi (1997[1991]), não se trata de não abordar as gramáticas em sala de aula, mas de considerá-las “fontes de procura de outras reflexões sobre as questões que nos ocupam nas atividades epilinguísticas”, pois elas “são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (GERALDI, 1997[1991], p. 192). O trabalho sobre questões tradicionais

da gramática, desse modo, não acontece sob o viés tradicional de ensino. Pensamento com o qual as DCE concordam ao destacarem que:

O trabalho de reflexão linguística a ser realizado com esses alunos deve voltar-se para a observação e análise da língua em uso, o que inclui morfologia, sintaxe, semântica e estilística; variedades linguísticas; as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita, quer no nível fonológico-ortográfico, quer no nível textual e discursivo, visando à construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico. (PARANÁ, 2008, p. 60)

No trecho, o documento aponta para o trabalho com a **língua em uso**, reforçando a necessidade de o ensino partir do texto, contrapondo-se a concepções de linguagem centradas no estudo de estruturas linguísticas isoladas. E determina que isso inclui aspectos gramaticais – **morfologia, sintaxe** – e outros que os extrapolam – **semântica e estilística**. Também destaca o trabalho com diferentes **variedades linguísticas**, bem como **as relações e diferenças entre língua oral e língua escrita**, o que pode se dar **no nível fonológico-ortográfico**, mas também **no nível textual e discursivo** – o que entendemos referir à ideia de uma PAL que não se restringe ao estudo normativo da língua. Desse modo, o que se busca é **a construção de conhecimentos sobre o sistema linguístico**. A respeito desse último trecho destacamos dois aspectos: 1) a ideia de **construção de conhecimentos**, que vai ao encontro do que preconiza Geraldi (1997[1991]) quando trata da PAL; 2) a ideia de que se trata de construir conhecimentos sobre o **sistema linguístico**, o que pode levar a compreensão de um trabalho focado na descrição da língua enquanto código – remetendo a um ensino mais tradicional e estruturalista; uma interpretação oscilante que, como observou Polato (2017), também pode advir do conceito de PAL trazido por Geraldi, e destacado pelas DCE. Geraldi pretende que a PAL possibilite, por meio de suas reflexões, a construção de conhecimentos sobre a língua(gem) em seus contextos de uso e não sobre o sistema linguístico de forma isolada, o que entendemos ser também a proposta das DCE, dada a base teórica em que se apoiam. Contudo, a forma como constrói a orientação pode favorecer um entendimento equivocado.

Então, como forma de garantir uma compreensão voltada aos discursos – em acordo com a proposta de ensino que preconiza –, o documento completa: “Vale ressaltar que, ao explorar questões de conhecimentos linguísticos, ‘nos fixemos nas condições de seus usos e nos efeitos discursivos possibilitados pelo recurso a uma ou a outra regra [...]’, como aponta Antunes (2007, p. 81)” (PARANÁ, 2008, p. 60). A ênfase nas **condições de uso e nos efeitos**

discursivos aponta para essa quebra com o ensino tradicional e estruturalista, implicando a compreensão de linguagem como forma de interação.

A referência a Antunes (2007) é interessante e merece ser destacada. O trecho citado é parte da obra *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Nela, a autora já defende que o ensino de LP não pode significar o mesmo que o ensino de manuais de gramática e suas regras, pois embora as regras gramaticais – que são “[...] naturalmente prescritivas, no sentido de que estabelecem as normas de como deve ser ou como não deve ser o uso das diferentes unidades linguísticas” (ANTUNES, 2007, p. 71) – seja importante, a “[...] gramática não basta [...]” (ANTUNES, 2007, p. 70), já que “[...] sozinha é incapaz de preencher as necessidades interacionais de quem fala, escuta, lê ou escreve textos” (ANTUNES, 2007, p. 52); um entendimento que reverbera o pensamento de Geraldi (1997[1991]). Nessa obra, como destaca Polato (2017),

[...] não é possível perceber, em nenhum momento, referência direta a pressupostos do Círculo de Bakhtin. A autora aborda, de forma didática, todo o discurso já constituído sobre a renovação do ensino de gramática. Ela reconhece os gêneros do discurso como materialização do texto e a compreensão que tem sobre o processo de interação verbal leva em consideração o papel dos interlocutores, o compartilhamento de valores entre eles, a presença de um locutor consciente, a situação de interação. Antunes reconhece e defende que o texto representa o compartilhamento de condutas sociais. Nesse ponto, sua abordagem reverbera ou vem ao encontro de alguns pressupostos do Círculo de Bakhtin, principalmente aqueles sobre o texto, sobre a palavra, em seus amplos aspectos sociais ou valorativos, mas também não deixa de estar ancorada na Linguística de Texto. (POLATO, 2017, p. 144-145)

Da mesma forma, ainda que não marque no fio discursivo referências à análise linguística – a autora cita Geraldi (1997[1991]) nas referências do livro – observamos que o enunciado, embora não postule a PAL, estabelece relações dialógicas com a proposta geraldiana.

Os textos de Antunes (2003, 2007) são citados no documento em relação à PAL, especialmente nos encaminhamentos metodológicos dessa prática, mais do que os próprios textos de Geraldi (1984, 1997[1991]). Isso, em nossa compreensão, pode ter-se dado por dois motivos: 1) como forma de referenciar textos publicados em datas mais próximas da elaboração do documento estadual, numa tentativa de mostrar-se atual e alinhado ao desenvolvimento dos estudos linguísticos no Brasil; 2) como forma de prover modelos, aos professores, que parecem mais didáticos e poderiam facilitar sua compreensão, uma vez que a

linguagem utilizada por Antunes em seus textos é mais acessível do que a de Geraldi (1997[1991]).

Ainda nos **Fundamentos Teóricos-Methodológicos**, na seção **Análise Linguística e as Práticas Discursivas**, o documento destaca que:

O estudo da língua que se ancora no texto extrapola o tradicional horizonte da palavra e da frase. Busca-se, na análise linguística, verificar como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbais (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto.

Quando se assume a língua como interação, em sua dimensão linguístico-discursiva, o mais importante é criar oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos, instância em que pode chegar à compreensão de como a língua funciona e à decorrente competência textual. O ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor, deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto. (PARANÁ, 2008, p. 60-61)

A PAL, desse modo, busca estabelecer um ensino que se distancia dos exercícios de classificação e nomenclatura de estruturas linguísticas isoladas, que não favorecem reflexões críticas sobre os usos da língua(gem). Ao contrário, para as DCE, o trabalho na perspectiva da PAL propicia que se analisem não apenas os **elementos verbais** dos textos, mas também seus **elementos extraverbais**, entendidos como **as condições e situação de produção**, observando como atuam na construção dos sentidos.

Estabelece-se um diálogo com os estudos do Círculo de Bakhtin, segundo os quais o contexto extraverbal determina a face verbal dos enunciados e, por isso, um não pode ser estudado sem o outro. Além disso, também há um diálogo com Geraldi, para quem as ações que praticamos com a língua(gem) são sempre “[...] ‘ditadas’ pelos objetivos pretendidos [...]” (GERALDI, 1997[1991], p. 27), construídas dentro e a partir de um contexto e uma “situação histórico-social” (GERALDI, 1997[1991], p. 13). Ainda, em consonância com a PAL geraldiana, o documento destaca que sua proposta de ensino visa a criar **oportunidades para o aluno refletir, construir, considerar hipóteses a partir da leitura e da escrita de diferentes textos**, de modo a compreender **como a língua funciona**, desenvolvendo, assim, sua competência textual – o que inferimos ser a capacidade de produzir textos adequados às diferentes situações de interação em que engaja, dialogando, novamente, com a proposta geraldiana de PAL.

Por fim, no trecho destacado, as DCE explicitam que o **ensino da nomenclatura gramatical, de definições ou regras a serem construídas, com a mediação do professor,**

deve ocorrer somente após o aluno ter realizado a experiência de interação com o texto, que entendemos ser uma referência às atividades linguísticas – de leitura e produção – e epilinguísticas, de análise e reflexão, em consonância com Geraldi (1997[1991]).

Na sequência, o documento explicita que:

A prática de análise linguística constitui um trabalho de reflexão sobre a organização do texto escrito e/ou falado, um trabalho no qual o aluno percebe o texto como resultado de **opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista o seu interlocutor**. Sob essa ótica, o texto deixa de ser pretexto para se estudar a nomenclatura gramatical e a sua construção passa a ser o objeto de ensino.

Assim, o trabalho com a gramática deixa de ser visto a partir de exercícios tradicionais, e passa a implicar que o aluno compreenda o que seja um bom texto, como é organizado, como os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor, além disso, o aluno refletirá e analisará **a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto**. (PARANÁ, 2008, p. 61, grifos nossos)

No trecho destacado, inferimos uma menção aos gêneros do discurso quando o documento enfatiza que o texto é **resultado de opções temáticas e estruturais feitas pelo autor, tendo em vista seu interlocutor**, o que, em nosso entendimento, refere elementos constitutivos dos gêneros – conteúdo temático e construção composicional – cuja escolha se dá por fatores extraverbais – o interlocutor. Nesse sentido, e considerando sua busca por destacar sempre um viés discursivo, com ênfase no contexto extraverbal de produção dos enunciados, o documento parece acenar, ainda que de forma tímida e incipiente, ao que chamamos PAL de base dialógica, mediada, necessariamente, pelos gêneros do discurso. Também é possível observar vozes da Linguística Textual, que remetem à coesão e coerência dos textos, quando as DCE apontam para a ideia de um **bom texto** como aquele em que **os elementos gramaticais ligam palavras, frases, parágrafos, retomando ou avançando ideias defendidas pelo autor**; e a voz do dialogismo, quando destacam que, nesse estudo, espera-se que o aluno reflita e analise **a adequação do discurso considerando o destinatário, o contexto de produção e os efeitos de sentidos provocados pelos recursos linguísticos utilizados no texto**, o que está de acordo com a proposta de PAL geraldiana.

Como forma de encerrar o tópico que discute a PAL dentro da seção de **Fundamentos Teórico-Methodológicos**, as DCE apresentam um quadro elaborado por Mendonça (2006), que podemos vislumbrar na figura 7.

Figura 7 – Quadro de Mendonça (2006) apresentado nas DCE de LP

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

Fonte: DCE de LP (PARANÁ, 2008, p. 61-62)

No quadro inserido nas DCE, como podemos observar, a autora aponta as diferenças entre o ensino de gramática e a PAL. Mendonça (2006) caracteriza a PAL como uma prática calcada na concepção de língua como ação interlocutiva situada, desenvolvida por meio de uma metodologia reflexiva, com atividades metalinguísticas e epilinguísticas trabalhadas em paralelo, destacando sua centralidade nos efeitos de sentido, tomando como unidade privilegiada da PAL o texto. Esse trabalho deve ser fundido ao trabalho com os gêneros “[...] na medida em que contempla justamente a intersecção das condições de produção dos textos e as escolhas linguísticas” (MENDONÇA, 2006, p. 207).

Esse quadro da autora é parte do artigo intitulado *Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto*, no qual ela reenuncia a proposta de Geraldi (1984, 1991), destaca a importância da PAL para o ensino de LP, relaciona-a ao estudo dos gêneros discursivos e sugere práticas docentes. No quadro, ela marca, de forma bastante didática, as diferenças entre o ensino de gramática e o ensino da língua(gem) na perspectiva da PAL. Sobre o trabalho de Mendonça (2006), Polato (2017) destaca que, além de abordar os gêneros, pauta-se em alguma medida na CDL, suscitando “[...] uma proposta de Análise Linguística pendente a um estatuto dialógico” (POLATO, 2017, p. 153), uma vez que ela “[...] parte das proposições de Geraldi (1984, 1991) e enfoca o tratamento de aspectos textuais e discursivos na escuta, leitura e produção de textos, com ênfase ao plano discursivo a partir de gêneros [...]” (POLATO, 2017, p. 153).

Assim, ao apresentar o quadro de Mendonça (2006), as DCE orientam um trabalho com a língua(gem) na sala de aula na perspectiva da PAL, reenunciando a proposta de Geraldi, mas abarcando os gêneros discursivos em sua relação com o contexto extraverbal de produção dos textos-enunciados, de modo que indicam um trabalho, ainda que incipiente, no sentido de uma PAL de base dialógica – perspectiva que, como destacamos na subseção 4.2.5 desta Tese, começava a ser desenvolvida nos estudos linguísticos em nosso país.

Na seção de Encaminhamentos Metodológicos, as DCE abrem novo tópico de **Análise Linguística**. Ali, destacam a necessidade de “deter-se um pouco nas diferentes formas de entender as estruturas de uma língua e, conseqüentemente, as **gramáticas** que procuram sistematizá-la” (PARANÁ, 2008, p. 77, grifo nosso). Trata-se da primeira vez que o documento trata o termo no plural, indicando a existência de diferentes gramáticas para uma mesma língua. Como forma de conceituá-las, as DCE recorrem à Travaglia (2000) – uma reedição da obra de 1996 que discutimos no tópico 4.2.1 desta Tese – em sua obra *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*, especificando que:

[...] o autor apresenta alguns tipos de gramática mais diretamente ligados às questões pedagógicas, aqui serão comentados quatro tipos:

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

- *Gramática reflexiva*: volta-se para as atividades de observação e reflexão da língua. Essa gramática se preocupa mais com o processo do que com o resultado, está relacionada com as atividades epilinguísticas. (PARANÁ, 2008, p. 77-78)

As duas primeiras gramáticas destacadas remetem, conforme Perfeito (2010), à compreensão da linguagem como expressão do pensamento e como instrumento de comunicação respectivamente – uma vez que eram enfocadas no ensino de LP calcado em tais concepções. As duas outras relacionam-se com o entendimento da língua(gem) como prática social; e a última, ao prever atividades de observação e reflexão da língua, favorece a ideia de atividades epilinguísticas. Assim, o recorte do documento, destacando essas quatro concepções de gramática dentre as que Travaglia (2000) apresenta, contribui para destacar diferentes possibilidades para o ensino de LP.

Na seqüência, as DCE determinam que:

Considerando a interlocução como ponto de partida para o trabalho com o texto, os conteúdos gramaticais devem ser estudados a partir de seus aspectos funcionais na constituição da unidade de sentido dos enunciados. Daí a importância de considerar não somente a gramática normativa, mas também as outras, como a descritiva, a internalizada e, em especial, a reflexiva no processo de ensino de Língua Portuguesa. (PARANÁ, 2008, p. 78)

Logo, reforça-se que, se a PAL não exclui o trabalho com normas gramaticais, e que, mesmo nesse, o foco não está exclusivamente na gramática normativa. Ao considerar as quatro diferentes gramáticas, o documento aponta, no ensino de LP, para a importância: da variedade padrão – gramática normativa; do reconhecimento das demais variedades linguísticas e de considerar a língua em uso – gramática descritiva; de levar em conta os conhecimentos linguísticos com os quais os alunos já chegam à escola e os quais assimilam em suas interações cotidianas – gramática internalizada; de construir conhecimentos a respeito da língua(gem) a partir da reflexão sobre os usos que dela fazemos – gramática reflexiva. Isso, em nosso entendimento, está de acordo com a proposta de PAL geraldiana.

É preciso, no entanto, fazer uma ressalva: embora o documento cite a obra de Travaglia apenas para conceituar as diferentes gramáticas, devemos recordar que as proposições de trabalho com a língua(gem) feitas pelo autor, embora estabeleça um diálogo com a PAL geraldiana de forma indireta, acabam reforçando uma perspectiva que não foca no processo de interlocução. Assim, ainda que a perspectiva de PAL assumida pelas DCE seja distinta da de uma gramática contextualizada, pode-se inferir que, ao citar o autor, o

documento concorda não só com suas reflexões teóricas sobre o ensino, mas também com suas proposições pedagógicas, favorecendo um entendimento equivocado de como efetivar essa proposta na sala de aula. Novamente, sabemos que a compreensão dos professores sobre tais orientações – e a possibilidade de realizar tais inferências – dependeria de fatores como seu nível de estudo das teorias linguísticas e o trabalho de implementação das DCE desenvolvido pela SEED, mas achamos necessário apontar mais essa voz que constitui o documento estadual e sua proposta de PAL.

Com relação às atividades a serem desenvolvidas, as DCE destacam que:

O professor poderá instigar, no aluno, a compreensão das semelhanças e diferenças, dependendo do gênero, do contexto de uso e da situação de interação, dos textos orais e escritos; a percepção da multiplicidade de usos e funções da língua; o reconhecimento das diferentes possibilidades de ligações e de construções textuais; a reflexão sobre essas e outras particularidades linguísticas observadas no texto, conduzindo-o às atividades epilinguísticas e metalinguísticas, à construção gradativa de um saber linguístico mais elaborado, a um falar sobre a língua. (PARANÁ, 2008, p. 78)

Tais orientações estão em consonância com a proposta de Geraldi (1997[1991]), para o qual a PAL inclui, além das atividades linguísticas, as atividades epilinguísticas – reflexões sobre a língua(gem) em uso – e metalinguísticas – que conduzem a uma “[...] reflexão analítica sobre os recursos expressivos, que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos [...]”, trata-se de atividades que “[...] produzem uma linguagem (a metalinguagem) mais ou menos coerente que permite falar sobre a linguagem [...]” (GERALDI, 1997[1991], p. 190-191). No entanto, se Geraldi (1997[1991]) não abordava os gêneros do discurso – o que é resultado do cronotopo em que ele elabora sua proposta –, as DCE asseveram que a PAL deve ser desenvolvida a partir de um trabalho com os gêneros, pois “[...] quanto mais variado for o contato do aluno com diferentes gêneros discursivos (orais e escritos), mais fácil será assimilar as regularidades que determinam o uso da língua em diferentes esferas sociais (BAKHTIN, 1992)” (PARANÁ, 2008, p. 78), no que o documento referencia explicitamente obra do Círculo de Bakhtin.

Para esse trabalho com a PAL, então, as DCE orientam que “[...] é necessário que o professor selecione o gênero que pretende trabalhar e, depois de discutir sobre o conteúdo temático e o contexto de produção/ circulação, prepare atividades sobre a análise das marcas linguístico-enunciativas [...]” (PARANÁ, 2008, p. 78), num movimento que está de acordo com a ordem do método sociológico proposto por Volóchinov (2018[1929]). O documento

estadual, então, traz exemplos do que seriam essas **marcas linguístico-enunciativas**, elencando aspectos como “as variedades linguísticas e a adequação da linguagem ao contexto de uso”, “as diferenças lexicais, sintáticas e discursivas que caracterizam a fala formal e a informal” e “os conectivos como mecanismos que colaboram com a coesão e coerência do texto” na oralidade; e, nas práticas de leitura, “a repetição de palavras (que alguns gêneros permitem) e o efeito produzido”, “o efeito de uso das figuras de linguagem e de pensamento (efeitos de humor, ironia, ambiguidade, exagero, expressividade, etc.)”, a “progressão referencial no texto” e “os discursos direto, indireto e indireto livre na manifestação das vozes que falam no texto” (PARANÁ, 2008, p. 79). Mas destaca que, na perspectiva assumida, “[...] o texto não serve apenas para o aluno identificar, por exemplo, os adjetivos e classificá-los; considera-se que o texto tem o que dizer, há ideologias, vozes, e para atingir a sua intenção, utiliza-se de vários recursos que a língua possibilita” (PARANÁ, 2008, p. 79), reforçando uma proposta com foco nos discursos, pautada nos estudos do Círculo de Bakhtin, ao enfatizar que o texto é permeado por ideologias, apresentando diferentes vozes sociais, constituindo um projeto de dizer que visa a atingir intenções específicas. Em tal proposta, para a qual o documento cita proposições didáticas de Mendonça (2006) para a PAL realizada de forma paralela às práticas de oralidade e leitura, as DCE assumem que “Compreender os recursos que o texto usa e o sentido que ele expressa é refletir com e sobre a língua, numa dimensão dialógica da linguagem” (PARANÁ, 2008, p. 79).

Com relação à prática de escrita, o documento recomenda que, no trabalho de escrita e reescrita do texto todo ou de suas partes, o professor selecione atividades que analisem e reflitam sobre aspectos:

- discursivos (argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero);
- textuais (coesão, coerência, modalizadores, operadores argumentativos, ambiguidades, intertextualidade, processo de referenciação);
- estruturais (composição do gênero proposto para a escrita/oralidade do texto, estruturação de parágrafos);
- normativos (ortografia, concordância verbal/nominal, sujeito, predicado, complemento, regência, vícios da linguagem...). (PARANÁ, 2008, p. 79-80)

Ecoam aqui vozes de diferentes correntes dos estudos linguísticos – como, por exemplo, a Linguística Textual (ao tratar da coesão, coerência e processo de referenciação) e a Semântica Argumentativa (ao tratar dos operadores argumentativos) – tal qual observamos na proposta de Geraldí (1984, 1997[1991]). Além disso, observamos que se destaca, no trecho, a reflexão e análise, na PAL, de aspectos verbais e extraverbais, a serem trabalhados

na sua relação com os gêneros do discurso, sendo as questões normativas – as regras gramaticais – apenas um dos pontos a serem observados. É interessante, contudo, que, ao destacar os aspectos discursivos, o documento foque em questões como **argumentos, vocabulário, grau de formalidade do gênero**, o que nos parece uma abordagem mais voltada às marcas textuais do que ao discurso no sentido bakhtiniano do termo. Ainda, como o documento, ao abordar os multiletramentos, reconhece a multimodalidade dos gêneros discursivos, observando como os textos se compõem de diferentes linguagens – para além da verbal – seria importante destacar a reflexão de como outros elementos semióticos constroem sentido nos textos, o que não vimos ser enfatizado quanto à PAL.

Nas orientações da PAL articulada à leitura e à produção de textos, as DCE apresentam também sugestões de Antunes (2007):

Ainda nas atividades de leitura e escrita, ao que se refere à análise linguística, partindo das sugestões de Antunes (2007, p. 134), ressaltam-se algumas propostas que focalizam o texto como parte da atividade discursiva, tais como análise:

- dos recursos gráficos e efeitos de uso, como: aspas, travessão, negrito, itálico, sublinhado, parênteses, etc.;
- da pontuação como recurso sintático e estilístico em função dos efeitos de sentido, entonação e ritmo, intenção, significação e objetivos do texto;
- do papel sintático e estilístico dos pronomes na organização, retomadas e sequenciação do texto;
- do valor sintático e estilístico dos modos e tempos verbais em função dos propósitos do texto, estilo composicional e natureza do gênero discursivo;
- do efeito do uso de certas expressões que revelam a posição do falante em relação ao que diz – expressões modalizadoras (ex: felizmente, comovedoramente, etc.);
- da associação semântica entre as palavras de um texto e seus efeitos para coesão e coerência pretendidas;
- dos procedimentos de concordância verbal e nominal;
- da função da conjunção, das preposições, dos advérbios na conexão do sentido entre o que vem antes e o que vem depois em um texto.

(PARANÁ, 2008, p. 80)

A ênfase em tais sugestões de trabalho para a PAL está em aspectos próprios da materialidade linguística, com destaque para tópicos gramaticais, mas sem perder de vista a produção de sentidos, os propósitos do texto e a natureza do gênero discursivo. De modo que: “O estudo do texto e da sua organização sintático-semântica permite ao professor explorar as categorias gramaticais, conforme cada texto em análise. Mas, nesse estudo, o que vale não é a categoria em si: é a função que ela desempenha para os sentidos do texto” (PARANÁ, 2008, p. 80), destacando que a PAL se distancia do estudo de gramática, como apresentado no

quadro de Mendonça (2006) que o documento reproduz e visa a que o aluno amplie “[...] sua capacidade linguístico-discursiva em atividades de uso da língua” (PARANÁ, 2008, p. 80).

Dessa forma, ao abordar a PAL na seção de **Avaliação**, o documento reafirma que “é no texto – oral e escrito – que a língua se manifesta em todos os seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais” (PARANÁ, 2008, p. 82). E determina que “[...] os elementos linguísticos usados nos diferentes gêneros precisam ser avaliados sob uma prática reflexiva e contextualizada que lhes possibilitem compreender esses elementos no interior do texto”, destacando, entre os elementos a serem avaliados, “[...] a percepção dos efeitos de sentidos causados pelo uso de recursos linguísticos e estilísticos [...]” (PARANÁ, 2008, p. 82). O que se espera é que o aluno trabalhe com a língua em uso, materializada nos diferentes gêneros do discurso e, com isso, seja capaz, mais do que classificar as palavras ou analisar sintaticamente a frase, compreender porque, considerando a construção de sentido e o contexto de produção, cada recurso linguístico foi empregado em determinado enunciado, sendo a PAL entendida como “parte do letramento escolar” (PARANÁ, 2008, p. 77).

No geral, o documento indica a necessidade de articular o verbal e o extraverbal, de considerar o contexto em que o uso da língua se dá, de trabalhar com textos de gêneros diversos, explorando a leitura, a oralidade, a escrita e, concomitantemente a essas práticas, a análise linguística. O caminho metodológico que implica ao longo das suas orientações é o mesmo do método sociológico de Volóchinov (2018[1929]).

A PAL nas DCE reenuncia a proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]), mas também aponta para outros dois discursos: o de uma gramática contextualizada, com o qual, embora dialogue, não parece concordar; e o de uma PAL de base dialógica, para o qual acena de forma incipiente. Como forma de organizar o que foi exposto até aqui a respeito da PAL – e do conceito de gramática – no documento, apresentamos o quadro 11.

Quadro 11 – A compreensão de gramática e de PAL nas DCE

Gramática	Sistematização das estruturas da língua, conjunto de normas que determinam seu funcionamento. As DCE apontam para a existência de gramáticas, no plural, enfatizando quatro concepções: normativa, descritiva, internalizada e reflexiva – as quais são discutidas nos encaminhamentos metodológicos da PAL –, orientando que o trabalho com a língua(gem) deve se valer de todas elas, especialmente a reflexiva
Conceito de PAL no documento	Compreendida como uma prática didática complementar às práticas de leitura, oralidade e escrita, desenvolvida a partir de textos de gêneros discursivos diversos, que inclui tanto o trabalho sobre questões gramaticais quanto questões mais amplas a propósito do texto, visando à reflexão sobre como os elementos verbais (os recursos disponíveis da língua), e os elementos extraverbaís (as condições e situação de produção) atuam na construção de sentido do texto, sempre considerando a adequação do discurso ao destinatário e à situação de interação que motivou sua produção.
Discursos sobre a PAL que reverberam na proposta das DCE	O entendimento a respeito da PAL que as DCE expressam se coaduna à proposta de PAL de Geraldí (1984, 1997[1991]), a qual é reenunciada no documento, mas dialoga também com outros dois discursos: 1) o de uma gramática contextualizada , quando ecoa vozes de Travaglia (2000) e Antunes (2003), indicando que as propostas dos referidos autores está em acordo com sua proposta de PAL, a qual, no entanto, nos parece muito mais alinhada a uma perspectiva discursiva do que a desses autores; 2) o de uma PAL de base dialógica , quando o documento destaca o viés discursivo da sua proposta, com ênfase no contexto extraverbal de produção dos enunciados e nas vozes que neles ecoam, num trabalho que considera gêneros discursivos e suas esferas sociais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nas DCE (PARANÁ, 2008)

As DCE, em sua proposta de PAL, reverberam vozes de diferentes autores/pesquisadores que têm em comum a crítica ao ensino de LP centrado nos exercícios descontextualizados de classificação metalinguística e adotam a concepção interacionista de língua(gem) como base de suas reflexões. E, embora algumas dessas vozes possam remeter à compreensão da PAL como uma gramática contextualizada, a proposta tecida pelo documento, em essência, reenuncia a PAL geraldiana e aponta para o desenvolvimento dessa prática numa base dialógica, aliando a reflexão sobre os recursos utilizados nos textos ao trabalho com os gêneros numa perspectiva discursiva.

Trata-se de um documento, que, pra além de quaisquer problemas discutidos, caracterizou um marco no estado, representando avanços em relação ao Currículo Básico (PARANÁ, 1990) e em relação aos PCN (BRASIL, 1998) no sentido de preconizar uma formação mais crítica aos cidadãos paranaenses, destacando o caráter político da educação pública.

Outro documento pedagógico estadual, com vistas a nortear a educação pública no Paraná, só viria a ser publicado em 2021. Trata-se do *Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP* (PARANÁ, 2021), que foi elaborado na esteira da BNCC (BRASIL, 2018), a qual traçou novas diretrizes para o ensino de todo o país. É sobre esse documento que nos debruçamos na próxima seção desta Tese.

7 PARA COMPLETAR O CAMINHO TINHA NOVAS ORIENTAÇÕES: O CURRÍCULO DA REDE ESTADUAL

Discutimos, nesta seção, a PAL no *Currículo da Rede Estadual Paranaense* (PARANÁ, 2021), a fim de atingir mais uma parte do objetivo específico de *analisar as possíveis renúncias da proposta de Geraldi e outros discursos sobre a PAL nas orientações para o ensino de LP, AF-EF, do Currículo Básico* (PARANÁ, 1990), das DCE (PARANÁ, 2008) e do *CREP* (PARANÁ, 2021).

Para tal, o texto encontra-se dividido nas seguintes subseções: 1) O Cronotopo do CREP, em que discutimos o contexto em que se deu a elaboração do documento. Esta subseção contempla o Grande Cronotopo, com a conjuntura política, econômica, social e educacional do Brasil no período, e o Pequeno Cronotopo, que traça o panorama paranaense que culminou com a elaboração do CREP; 2) A Concepção de Linguagem, subseção em que analisamos a compreensão de linguagem que subsidia as práticas de ensino propostas no documento; e 3) A compreensão de PAL, em que analisamos o(s) discurso(s) sobre essa prática expressa(s) nas orientações aos professores, observando suas possíveis aproximações e distanciamentos para com a proposta geraliana.

7.1 O CRONOTOPO DO CREP

Nenhum enunciado é neutro. Todos eles, compostos de signos sociais que não só refletem como também refratam o mundo que representam, e constituídos a partir de um contexto e situação de interação específicos, trazem posicionamentos axiológicos, expressam valorações, dialogam com discursos diversos. A face extraverbal determina a face verbo-visual dos enunciados e não é possível apreender-lhes os sentidos se não (re)conhecermos essa dimensão cronotópica que lhes determina. Afinal, “[o] cronotopo é responsável pela imagem-demonstração dos acontecimentos: o espaço, o tempo, os participantes, a situação imediata, a situação ampla [...]” (BEZERRIL; ACOSTA-PEREIRA, 2011, p. 40).

Dessa forma, para compreender os discursos e as relações dialógicas presentes no *Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP* (PARANÁ, 2021), especialmente nas orientações aos professores de LP no que diz respeito à PAL – dado o escopo desta investigação, é preciso (re)conhecer também o cenário cronotópico em que se deu a elaboração documento.

Como observam Cabreira e Baumgärtner (2019), todo currículo é “[...] uma produção humana e, como tal, orientada por determinadas compreensões da realidade, por interesses e pontos de vista, engendrados no meio social, histórico, político e econômico” (CABREIRA; BAUMGÄRTNER, 2019, p. 45). Por isso, como fizemos com o Currículo Básico (PARANÁ, 1990) e com as DCE (PARANÁ, 2008), destacamos nas subseções seguintes o grande e o pequeno cronotopo de elaboração do CREP (PARANÁ, 2021).

Trata-se de um documento parametrizador do ensino público no estado do Paraná, pertencente a uma esfera política-educacional-linguística, produzido na esteira da BNCC (BRASIL, 2018). Assim, ao iniciar as discussões sobre a conjuntura tempo-espaço que caracteriza o grande cronotopo do CREP, optamos por fazer um recorte a partir da elaboração do documento nacional, tecendo considerações sobre o cenário político, econômico, social e educacional que o caracterizou¹⁵³. Assim, iniciamos a partir dos anos de 2010, quando começou a produção da BNCC, buscando compreender o contexto do período, o que nos possibilita compreender também os discursos presentes no CREP, uma vez que a dimensão extraverbal do documento se engendra em sua dimensão verbo-visual.

7.1.1 O grande cronotopo

A BNCC é um documento de caráter normativo – portanto, sua adoção pelas instituições de ensino é mandatória –, que apresenta as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica em todo o país. Sua elaboração é amparada pela LDB 9.394/96, segundo a qual, em seu artigo 26, os currículos escolares devem ter uma base nacional comum¹⁵⁴. A versão final e integral do documento foi homologada em 2018. As discussões que culminam em sua elaboração, contudo, iniciam anos antes, ainda no governo Lula (PT) – já que entre 2009 e 2010 foi sancionada a maior parte das diretrizes curriculares da educação nacional –, passam pelas gestões de Dilma Roussef (PT) – e do golpe sofrido

¹⁵³ Mais uma vez, enfatizamos que não é nossa intenção esgotar os acontecimentos do período – mesmo os que se relacionam com a educação –, uma vez que a realidade é multifacetada e complexa o suficiente para não poder ser apreendida em algumas páginas. Assim, o que destacamos são episódios e aspectos que julgamos mais relevantes para compreender o grande e o pequeno cronotopo de elaboração do documento estadual.

¹⁵⁴ A redação original da LDB 9.394/1996 previa, em seu artigo 26, que: “Os currículos do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”. Houve, contudo, alteração dada pela Lei nº 12.796/2013, de modo que a redação do artigo ficou: “Os currículos da **educação infantil**, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e **dos educandos**” (grifos nossos para destacar as modificações).

pela presidenta – e pelo governo de Michel Temer (PMDB), findando quando já ocupava o cargo de presidente Jair Messias Bolsonaro (eleito pelo Partido Social Liberal – PSL). Dessa forma, cumpre compreendermos aspectos de tais governos, ainda que de forma breve, para entendermos as forças centrípetas e centrífugas presentes nos movimentos de produção da BNCC, as quais também acabam por impactar o CREP (PARANÁ, 2021).

Como já discutimos na seção anterior desta Tese, ao longo das gestões de Luiz Inácio Lula da Silva, o Brasil viveu um período de estabilidade e crescimento econômico. E, embora o projeto neoliberal enfatizado nas gestões de FHC não tenha sido efetivamente rompido, houve melhorias em políticas sociais, que também representaram avanços na educação. Quando Dilma Rousseff, a primeira mulher a governar o Brasil, assume a presidência, ela o faz em um cenário favorável. “[...] O Brasil vivera um período amplo de crescimento econômico, com redução da pobreza e da miséria, valorização do salário mínimo, queda no desemprego e expansão da formalização e do consumo” (OLIVEIRA; HERSCOVICI, 2022, p. 2). Assim, Dilma inicia o mandato “bastante fortalecida” e, junto com sua equipe, coloca em prática “uma política econômica que visa a retomar a industrialização, com crescimento econômico, emprego e renda, a partir de estímulos ao investimento produtivo privado e à exportação” (OLIVEIRA; HERSCOVICI, 2022, p. 2-3).

Essa política econômica ficou conhecida, segundo Singer (2018) e Oliveira e Herscovici (2022), como Nova Matriz Econômica e “contemplava demandas históricas do empresariado industrial brasileiro” (OLIVEIRA; HERSCOVICI, 2022, p. 3). Foram adotadas, conforme os autores, medidas como a redução da taxa básica de juros, a ampliação de linhas de crédito para investimentos subsidiadas pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), a desoneração do imposto sobre produtos industrializados (IPI) para vários setores, a elevação de alíquotas sobre produtos importados e a redução das tarifas de energia entre outras.

Contudo, na medida em que o programa econômico do governo Dilma foi sendo implementado, os empresários industriais foram progressivamente se afastando da presidenta e passaram a fazer frente à sua gestão. Entre as hipóteses para tal comportamento, Singer (2018) aponta a expansão do emprego e do poder relativo da classe trabalhadora, o que levou à contínua elevação dos salários e a uma expressiva quantidade de greves¹⁵⁵ no primeiro mandato de Dilma. Conforme o autor,

¹⁵⁵ “O número de paralisações, que já vinha subindo desde 2008, atingiu quase 87 mil horas paradas em 2012, o maior índice desde 1997, e continuou a crescer. [...] houve 873 greves em 2012 com um salto para mais de 2 mil em 2013” (SINGER, 2018, p. 61-62).

[...] toda vez que o Estado coloca em prática políticas de pleno emprego, os empresários tendem a se afastar, pois sentem perda de poder, uma vez que em condições normais exclusivamente eles que regulam o emprego por meio do investimento. Para revogar o arcabouço estatal que sustenta o pleno emprego, a burguesia usaria a “greve de investimentos” [que levaria o país a uma recessão econômica], expressão do sociólogo Wolfgang Streek.

A presidenta passa, então, a sofrer ataques tanto do setor produtivo e financeiro quanto dos meios de comunicação, que enfatizavam o desenrolar de uma crise econômica no país. Na primeira gestão de Dilma houve um baixo crescimento do PIB, aumento da inflação e diminuição da taxa de lucro dos empresários¹⁵⁶ – em parte acarretada pelo encarecimento da mão de obra, tendo em vista as políticas de pleno emprego que vinham sendo adotadas –, o que fez com que a política econômica da presidenta se tornasse desinteressante aos empresários: “Entende-se, no contexto, que o aumento do preço relativo do trabalho torne atraente a perspectiva neoliberal de diminuir salários e direitos” (SINGER, 2018, p. 62).

Assim, Singer (2018) destaca que se formou uma “coalizão rentista” no país, que “mobilizou impressionante aparato de formulação e divulgação de críticas ao ensaio desenvolvimentista” da então presidenta, congregando, “sob o guarda-chuva do anti-intervencionismo [...], críticas de incompetência, arbítrio, autoritarismo e corrupção [...] à imagem pública de Dilma”, num “bombardeio midiático” que influenciou a “classe média tradicional, e talvez os industriais que lhe são próximos” (SINGER, 2018, p. 62).

Em consonância, Aguiar (2019) enfatiza que Dilma enfrentou muitas dificuldades de ordem político-econômica em seu governo. E, embora tenha vencido o pleito de 2014¹⁵⁷, reelegendo-se para a presidência, “ao longo da sua gestão foram implementadas medidas políticas que desagradaram vários grupos sociais, especialmente as elites brasileiras que elevaram o tom das críticas ao governo” (AGUIAR, 2019, p. 4), criando um cenário propício para a retirada da presidenta do governo¹⁵⁸.

¹⁵⁶ Conforme Singer (2018), o crescimento do PIB, em 2012, foi de apenas 0,9%; houve aumento da inflação – com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), importante índice de inflação em nosso país, indo de 5%, no segundo mandato de Lula, para 6% no de Dilma; e queda generalizada da margem de ganho, segundo a Confederação Nacional da Indústria (CNI).

¹⁵⁷ Conforme dados do TSE, Dilma venceu, no segundo turno, o candidato do PSDB, Aécio Neves, com 51,64% dos votos. Disponível em: < <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2014/Dezembro/plenario-do-tse-proclama-resultado-definitivo-do-segundo-turno-da-eleicao-presidencial>>. Acesso em 21 fev. 2023.

¹⁵⁸ Em 2013, ocorreram as chamadas Jornadas de Junho, uma “onda de manifestações com uma pauta fragmentada e sem uma direção unificada que se espalhou pelo país” e acarretou “de um lado, a emergência de demandas populares por direitos universais – como melhoria dos sistemas públicos de saúde e educação – e, por outro lado, o início da ocupação de espaços por parte de um setor organizado de extrema-direita, que se apresentou publicamente com pautas de combate à corrupção”, evidenciando que o “Governo já não era eficiente em entregar aquilo que prometia [...]: a paz social baseada na conciliação de classes” (MATTOS,

Na segunda gestão de Dilma, houve o acirramento da crise política que se instalou no país, a qual foi sendo engrossada por camadas populares que reverberavam os discursos de incompetência e corrupção por parte da presidenta, culminando, em 31 de agosto de 2016, com a efetivação de um golpe¹⁵⁹ que afasta, definitivamente, Dilma Roussef do cargo para o qual foi legítima e democraticamente eleita para exercer. Ascende ao poder, desse modo, o vice-presidente de Dilma, Michel Temer (à época, PMDB).

Com o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, encerra-se um ciclo de poder, iniciado em 2003, com políticas públicas permeáveis às demandas da sociedade civil, e retomam-se, com o governo Michel Temer do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), as linhas mestras do projeto político neoliberal interrompido pela vitória eleitoral do presidente Lula da Silva. (AGUIAR, 2019, p. 4)

A saída de Dilma, portanto, interessava para que o projeto neoliberal pudesse ser retomado de forma ampla e direta no Brasil, sem que políticas que beneficiassem a distribuição de rendas e as camadas mais pobres seguissem sendo desenvolvidas, e foi arquitetada por parlamentares e por uma elite econômica com o auxílio da mídia¹⁶⁰, o que colaborou expressivamente para angariar o apoio de grande parte da população. Como era de se esperar, o golpe também impactou diretamente a educação.

Durante os governos de Dilma Roussef foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCN (BRASIL, 2013), as quais reforçavam a educação “obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2013, p. 10-11) e enfatizavam a necessidade de “inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos”, mas que compõem

2022, p. 26-27).

¹⁵⁹ Entendemos e tratamos como golpe – jurídico-midiático-parlamentar-empresarial – a retirada de Dilma Roussef da presidência do Brasil, para que o então vice-presidente Michel Temer pudesse assumir o cargo, consubstanciada no processo de *impeachment* instaurado contra Dilma. Tal processo se desenrolou “[...] sob o argumento controverso de que fora condenada pela prática de crime de responsabilidade, especialmente pela suposta prática das chamadas *pedaladas fiscais*” (AGUIAR, 2019, p. 4, grifos do autor). Embora oficialmente tratado como *impeachment*, muitos autores classificam a retirada de Dilma da presidência como um golpe, tais como Julião (2016), Saviani (2019a), Bonini e Costa-Hübes (2019), Santos-Clerisi (2020), Uczak, Bernardi e Rossi (2020), além de autores como os elencados na coletânea organizada por Jinkings, Doria e Cleto (2016). Julião (2016), por exemplo, destaca que houve um “golpe parlamentar e empresarial”, que foi “orquestrado por uma parte da sociedade conservadora que põe em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras” (JULIÃO, 2016, p.52).

¹⁶⁰ Uczak, Bernardi e Rossi (2020) destacam que “a mídia brasileira apoiou movimentos conservadores e de direita que, a partir de 2015, se mobilizaram cobrando mudanças no governo Dilma Rousseff”, assim, “[...] os interesses reais da burguesia foram mascarados principalmente pela ‘pretensa luta contra a corrupção’ que estimulou um ódio ao governo e centrou nele todas as denúncias, mesmo que os processos envolvessem governos anteriores” (UCZAK; BERNARDI; ROSSI, 2020, p. 6).

a sociedade brasileira, entre os quais estão “pobres, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, as populações do campo, os de diferentes orientações sexuais, os sujeitos albergados, aqueles em situação de rua, em privação de liberdade” (BRASIL, 2013, p. 20). As DCN acenavam para uma educação e um projeto de sociedade mais inclusivo.

Também no primeiro mandato de Dilma, foi aprovado o Plano Nacional de Educação 2014-2024¹⁶¹. Trata-se de um documento importante, uma vez que, dado seu “[...] caráter global, abrangente de todos os aspectos concernentes à organização da educação nacional, e de seu caráter operacional, já que implica a definição de ações, traduzidas em metas a serem atingidas em prazos determinados [...]”, o PNE é “[...] uma referência privilegiada para se avaliar a política educacional aferindo o que o governo está considerando, de fato prioritário [...]” (SAVIANI, 2019b, p. 29). O documento compõe-se de 20 metas a serem atingidas ao longo do decênio 2014-2024, entre as quais estão: erradicar o analfabetismo; elevar a escolaridade média da população; garantir um sistema educacional regular inclusivo para crianças e adolescentes com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades; promover a valorização dos profissionais do magistério, com a existência de planos de carreira e formação continuada; e ampliar o investimento na educação pública de forma a atingir, no mínimo, o equivalente a 10% do PIB até o final dos dez anos do Plano.

O PNE foi sancionado sem vetos por parte da presidente Dilma Roussef e, embora Saviani (2019b) aponte para problemas na forma como ele foi concebido – sem trazer diagnósticos para dar suporte às metas, elas soavam arbitrárias, uma vez que “[...] é o diagnóstico que, ao caracterizar a situação educacional com seus problemas, limites, carências e perspectivas, põe em evidência os elementos que justificam o enunciado das metas e a necessidade de que sejam alcançadas” (SAVIANI, 2019b, p. 513) –, é possível afirmar que “o novo PNE atualmente em vigor avançou em relação ao anterior ao adotar o índice de 10% do PIB como meta a ser alcançada no final da década” (SAVIANI, 2019b, p. 535)¹⁶².

¹⁶¹ Como explica Saviani (2019b), com base nos debates e no material produzido na Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, o MEC, ainda no governo de Lula, preparou o projeto do PNE 2011-2021. Esse projeto foi encaminhado pelo Presidente da República ao Congresso Nacional em 15 de dezembro do mesmo ano, tendo sido identificado na Câmara dos Deputados como o projeto de lei 8.035/2010. Dilma tomou posse em 1º de janeiro de 2011 e uma semana depois, no dia 9 de janeiro, esgotou-se o prazo de vigência do PNE sem que o documento tivesse sido aprovado. Assim, o projeto do novo PNE começou a tramitar no Congresso Nacional no início do primeiro mandato de Dilma e veio a obter sua aprovação final apenas em 2014, ficando este plano com a vigência 2014-2024.

¹⁶² Saviani (2019b) também destaca que, apesar de o PNE constituir avanço ao explicitar o aumento dos investimentos públicos na educação, trata-se de um avanço limitado. Isso porque, conforme a redação do documento, “esse índice de 10% do PIB não está vinculado estritamente ao financiamento da educação pública estando sujeito às chamadas parcerias público-privadas e às políticas de terceirização”, além disso, a diluição do percentual ao longo dos dez anos “limita seu alcance para efetuar transformações decisivas” e “não há garantias de que o aumento progressivo será assegurado, uma vez que não se define qual será o percentual que

Contudo, com a retirada de Dilma da presidência, as conquistas alcançadas ao longo das gestões do PT¹⁶³ são interrompidas. Nesse sentido, Aguiar (2019) afirma que o governo Temer – presidente que assume interinamente em abril de 2016 e definitivamente em agosto de 2016 – implementou reformas conservadoras em âmbito educacional, promovendo um retrocesso na educação. Em consonância, Melo e Sousa (2017) denunciam:

As reformas político-educacionais do governo atual [governo Temer] expressam claramente um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população, revelando em suas estratégias básicas princípios do liberalismo econômico. (MELO; SOUSA, 2017, p. 31)

Temer assume com a missão de retomar o projeto neoliberal em toda a sua extensão. Assim, seu governo é marcado pela adoção de medidas e realização de reformas que retiram direitos das classes mais pobres. Ainda no período do governo interino, quando corria o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff, seu primeiro ato foi uma reforma ministerial que extinguiu, entre outros, os Ministérios da Cultura e das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos¹⁶⁴. Para Boito Junior (2016), tal medida, somada a outras que viriam a acontecer na gestão de Temer, evidenciam o golpe, cujo propósito era retirar direitos das classes mais pobres e das minorias sociais, com o propósito de fortalecer a agenda neoliberal no país: “O pesado ajuste fiscal para assegurar ao capital rentista o pagamento dos juros da dívida pública, a abertura e a privatização da economia brasileira para atender ao capital internacional e os cortes de direitos trabalhistas e sociais são os principais objetivos do governo [...]” (BOITO JUNIOR, 2016, p. 33-34). Ao longo da breve gestão Temer (2016-2018), ocorreu, então, a reforma trabalhista e a previdenciária. A primeira, Jordão (2017)

obrigatoriamente deverá ser acrescentado ano a ano aos montante de recursos investidos” (SAVIANI, 2019b, p. 535).

¹⁶³ Os governos do PT apresentaram a continuidade de políticas em curso (políticas neoliberais), mas também trouxeram algumas descontinuidades, realizando a “recuperação de parte dos direitos sociais das classes populares” (CHAUI, 2016, p. 18). No que diz respeito à educação, conforme Aguiar (2019), “[...] pode-se afirmar que [...] ao longo dos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, muitos avanços podem ser registrados, tanto na educação básica como na superior: os investimentos cresceram e atingiram todas as etapas da educação pública, cresceu o número de jovens que ingressaram no ensino médio com a idade certa, aumentou o acesso ao ensino superior, houve interiorização das universidades, os profissionais da educação ganharam o piso salarial” (AGUIAR, 2019, p. 4-5). Além disso, a autora aponta como avanços “[...] as conferências nacionais da educação de 2010 e 2014 (CONAE 2010 e CONAE 2014), impulsionadas pela mobilização da sociedade civil e da sociedade política em prol da garantia do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade referenciada pelo social”, as quais foram “[...] decisivas para a instituição do Fórum Nacional de Educação (FNE) (BRASIL, 2017b), para a formulação do PNE 2014–2024 e para a definição de marcos institucionais do Sistema Nacional de Educação” (AGUIAR, 2019, p. 4-5).

¹⁶⁴ Informações disponíveis em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/05/16/primeira-medida-provisoria-de-temer-reduz-de-32-para-23-o-numero-de-ministerios>>. Acesso em 25 fev. 2023.

classifica como “fim dos direitos dos trabalhadores”; a segunda, como “desmonte e fim da previdência pública” (JORDÃO, 2017, p. 88). O autor ainda destaca que não foi realizada “nenhuma reforma que de fato interesse à sociedade; reforma política ou tributária. Somente reformas que penalizam a sociedade e principalmente aos trabalhadores”. (JORDÃO, 2017, p. 88)

Além disso, o governo envidou esforços para reformar também a educação, colocando-a, de forma clara e direta, a serviço do capital.

A mudança na presidência da República implicou alterações no quadro político-institucional do Brasil, como também no setor de educação. Michel Temer (MDB), como vice-presidente interino, em 12 de maio de 2016, nomeou Mendonça Filho (DEM) para o Ministério da Educação, e, com uma nova coalizão no poder, as políticas educacionais foram redirecionadas com alterações na máquina administrativa, interrupções de programas, esvaziamentos e mudanças em vários conselhos. (AGUIAR; TUTTMAN, 2020, p. 82)

Nesse sentido, Aguiar (2019) destaca que “a principal medida econômica do presidente Michel Temer foi a Proposta de Emenda Constitucional [PEC] 95/2016 (BRASIL, 2016), denominada de PEC dos Gastos”, a qual determinava que, “a partir de 2018, as despesas federais só poderão aumentar de acordo com a inflação acumulada conforme o Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA)” (AGUIAR, 2019, p. 5). Tal proposta, “que ficou conhecida como a PEC do fim do mundo” (SAVIANI, 2019a, p. 437), foi promulgada em dezembro de 2016, resultando no congelamento dos gastos públicos por um período de 20 anos. A emenda constitucional “atinge todas as esferas da administração pública e impacta fortemente as políticas educacionais, sobretudo as decorrentes da aprovação do PNE 2014–2024” (AGUIAR, 2019, p. 6).

A redução dos investimentos públicos, limitada pelo índice de inflação, até 2036, inviabiliza a meta do PNE 2014-2024 de aplicar 10% do PIB na educação e promove um desmonte do sistema público de ensino brasileiro, caracterizando, novamente, um ataque às camadas mais pobres da população – para as quais a escola pública se constitui como única alternativa para estudar.

Além do congelamento dos gastos, o setor educacional foi atacado também com outras medidas. Entre elas está a reforma do Ensino Médio¹⁶⁵, que foi arquitetada como forma de

¹⁶⁵ Dado o escopo desta Tese, discorreremos sobre, mas não discutimos detalhadamente, a reforma do ensino médio. Recomendamos, a leitura das pesquisas de Leher, Vittoria e Motta (2017) e Araújo (2018) para melhor compreender o teor da reforma, suas motivações e suas implicações à sociedade brasileira.

ajustar a formação dos jovens brasileiros às demandas do capital, “para criar uma geração de operários preparados para a condição de precarizados” (SEVERO, 2017, p. 374). Legitimada pela Lei 13.415/2017, a reforma “objetiva calibrar a formação na educação básica às necessidades de força de trabalho no país”, promovendo “o empobrecimento da formação pretendida”, uma vez que se entende que “o grosso da força de trabalho irá desempenhar trabalho simples”, logo disciplinas como Artes, Filosofia e Sociologia tornam-se desnecessárias, num movimento “muito semelhante à formação do nível médio preconizada pela Lei 5.692/1971 vigente na ditadura empresarial-militar” (LEHER, VITTORIA E MOTTA, 2017, p. 18-19). A reforma também constituiu um ataque aos docentes, uma vez que libera ao exercício do magistério não apenas profissionais com formação docente, mas, para os casos de formação técnica e profissional, pessoas com *notório saber*¹⁶⁶ em determinada área do conhecimento – as quais sequer precisariam ter graduação. Assim, em vez de investir na formação dos docentes para melhorar a qualidade do ensino, cria-se um precedente legal para preencher as vagas do magistério por pessoas que não estudaram para tal – corroborando discursos de que qualquer pessoa pode atuar como professor, não sendo necessária uma formação específica voltada à educação, o que denota o nível de preocupação e importância que o governo dispensa ao setor.

Araújo (2018) critica a reforma do Ensino Médio, afirmando que ela promove “um vale-tudo na educação profissional técnica” (ARAÚJO, 2018, p. 227). O autor tece críticas, que residem,

[...] sobretudo, nas definições do chamado quinto itinerário, no qual se prevê a formação profissional, já que esta subentende uma formação profissional rasteira, capaz de preparar apenas para atividades laborais simples, pois, além de pressupor uma formação desvinculada da escolarização e de admitir professores sem licenciatura ou mesmo graduação (“profissionais com notório saber”), não prevê investimentos em educação profissional, mas a possibilidade de certificação e de financiamento público de serviços privados. (ARAÚJO, 2018, p. 227)

Além disso, a reforma, como observa Saviani (2019a), também não foi discutida amplamente com os profissionais da educação e com a sociedade civil – como era de esperar,

¹⁶⁶ Em seu artigo 44, a Lei 13.415/2017 prevê: “IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 [formação técnica e profissional]”. (BRASIL, 2017, s/p)

dadas as profundas transformações que ela promove na formação dos jovens brasileiros. Foi apenas imposta pelo governo a partir de uma medida provisória, e os estados e Distrito Federal, que deveriam ter sido consultados a respeito, “nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma, uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação” (SAVIANI, 2019a, p. 441).

Assim, a gestão Temer também passou a empregar um tom arbitrário ao tratar da educação no país¹⁶⁷, contrário ao diálogo que se procurava estabelecer nas gestões anteriores. É nesse cenário que a BNCC é elaborada. O movimento de elaboração do documento inicia no governo Dilma, mas o texto final é redigido e aprovado já na gestão Temer. Assim, o enunciado refrata o contexto da época – o qual o determina –, possibilitando observar, em sua constituição, forças centrípetas – conservadoras, partidárias de um ensino mais tradicional, que não privilegia a interação e os discursos, e sim a formação de força de trabalho para o mercado – e forças centrífugas – as quais apontam no sentido de um ensino que busca desenvolver a criticidade dos estudantes para uma participação social mais efetiva.

As primeiras discussões oficiais voltadas para a produção da BNCC, conforme Bonini e Costa-Hübes (2019), desenvolveram-se a partir de 2013, por meio de um Grupo de Trabalho sobre Direitos à Aprendizagem e ao Desenvolvimento (GT-DiAD), constituído pelo MEC para a produção de um documento que pudesse culminar em um currículo nacional. Esse grupo compunha-se de representantes de diferentes segmentos da educação:

[...] professores de redes públicas de educação básica, indicados por diversas secretarias de educação e pela rede federal de educação básica (colégios de aplicação e institutos federais de educação, ciência e tecnologia); representantes regionais, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); técnicos/pesquisadores das diferentes Áreas de Conhecimento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); professores/pesquisadores de universidades brasileiras, com atuação em formação inicial e continuada de professores e que, em momentos anteriores, contribuíram com a Secretaria de Educação Básica (SEB), a CAPES e o INEP na elaboração de pareceres para os programas relativos à Educação Básica. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 20)

¹⁶⁷ Melo e Sousa (2017) destacam que, logo após o *impeachment*, em agosto de 2016, as consequências contra a educação pública se fizeram sentir: foram destituídas equipes e extintas secretarias no MEC, ocorreu a extinção ou realocação de recursos, houve recusa em dialogar com os setores em defesa da educação pública, o esvaziamento do CNE e a destruição do Fórum Nacional de Educação. Já Uczak, Bernardi e Rossi (2020) apontam que o governo de Michel Temer alterou políticas educacionais que estavam em curso no Brasil, esvaziando seu sentido democrático-participativo, aprofundando a relação com o setor privado mercantil. Para tal estimulou o crescimento de parcerias público-privadas, as quais materializaram a naturalização da gradativa substituição do direito à educação pela oferta de produtos educacionais aos consumidores.

As discussões e reflexões do grupo “assentaram-se na preocupação em gerar um documento que garantisse, à criança, ao adolescente, ao adulto e ao idoso, o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 19). Seu objetivo era o de “fomentar um debate nacional, envolvendo os agentes diretos da formação de estudantes”, que fosse fundamentado “no chão da escola” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 21). Conforme os autores, pretendia-se que as definições sobre os conhecimentos fundamentais para a formação do estudante precedessem as definições de objetivos de aprendizagem. Buscava-se “produzir um documento para intermediar o debate e a reflexão nas escolas, resultando, assim, em uma matriz inicial para a BNCC que, após o debate com a sociedade, seria encaminhada ao Conselho Nacional de Educação em 2016” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 22). O propósito era o de estabelecer um amplo debate com a participação de educadores e da sociedade civil para a construção do documento.

Em fevereiro de 2015, no entanto, como destacam Bonini e Costa-Hübes (2019), a equipe do GT DiAD teve seus trabalhos interrompidos e seus membros foram dispensados pelo MEC. Em abril daquele ano, assumiu um novo Ministro para a pasta¹⁶⁸, Janine Ribeiro, que, considerando que nada havia sido feito até então para a elaboração da BNCC (AGUIAR; TUTTMAN, 2020), assinou a portaria 592, de 17 de junho de 2015, a qual instituía a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Conforme a portaria:

§ 1º A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação.

§ 2º Participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Undime. (BRASIL. MEC. PORTARIA 592, 2015, s/p)

¹⁶⁸ Ao longo das gestões de Dilma Rousseff, o MEC teve cinco ministros: Fernando Haddad: 01/01/2011 a 24/01/2012 (ministro da Educação do governo Lula desde 29/07/2005); Aloizio Mercadante: 24/01/2012 a 02/02/2014; Henrique Paim: 03/02/2014 a 01/01/2015; Cid Gomes: 02/01/2015 a 19/03/2015; Renato Janine Ribeiro: 06/04/2015 a 04/10/2015; e Aloizio Mercadante: 05/10/2015 a 11/05/2016. Informações disponíveis em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros>>, acesso em 28 fev. 2023. A troca de ministros nas diferentes pastas, durante as gestões de Dilma, sendo o MEC um dos que teve maior rotatividade no comando do ministério, evidencia os períodos turbulentos enfrentados pela presidenta. A respeito da troca de ministros, sugerimos a leitura de: <<https://exame.com/brasil/mec-e-o-ministerio-com-mais-trocas-no-governo-dilma/>>, acesso em 28 fev. 2023.

A comissão, coordenada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), deveria produzir um documento preliminar de proposta da BNCC, além de um relatório com os resultados da discussão pública sobre o documento, até o final de fevereiro de 2016. A primeira versão da BNCC foi, então, publicada em setembro de 2015, “[...] permanecendo, em um sistema online, para contribuições a instituições de pessoas que quisessem opinar, até o dia 15 de dezembro. Neste período, também foram convidados especialistas consultores de todas as áreas para avaliar e propor sugestões ao texto” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 22).

Aguiar e Tuttmann (2020) destacam que a 1ª versão da BNCC foi disponibilizada, em plataforma do MEC, a partir de 16 de setembro de 2015, para consulta pública. Nas escolas, o documento preliminar teria sido objeto de discussão somente no período de 2 a 15 de dezembro, “[...] sendo oferecido aos seus profissionais apenas dez dias úteis para a análise de um documento volumoso” (AGUIAR; TUTTMANN, 2020, p. 81). Apesar disso, houve muitas contribuições e críticas ao documento:

No meio acadêmico, o processo de elaboração da BNCC, bem como a publicação da 1ª versão, recebeu inúmeras críticas. A Base era vista como um currículo prescritivo que respondia às tendências internacionais de uniformização e centralização curricular, de avaliações padronizadas e de responsabilização de professores e gestores. (AGUIAR; TUTTMANN, 2020, p. 81)

As críticas já sinalizam na direção de um documento problemático, que se pautava por modelos internacionais, com avaliações padronizadas e a responsabilização dos professores em detrimento do Estado. Desde a primeira versão da BNCC, desse modo, é possível observar a constituição de um documento em que a educação é atravessada por discursos que não lhe são favoráveis. No entanto, é na terceira versão da Base que isso vai se agravar significativamente.

Publicada e avaliada a primeira versão, “entre 15 de dezembro e 15 de janeiro, uma equipe formada por profissionais da UnB [Universidade de Brasília] e PUC-Rio [Pontifícia Universidade Católica] fez a categorização dos dados da consulta pública” e, com base nessas informações e “[n]os pareceres dos consultores convidados”, foi elaborada a segunda versão do documento, “disponibilizada para o CNE em maio de 2016” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 22).

Nesse período, entretanto, mudanças severas aconteceram no Brasil – o que veio a impactar profundamente a produção da terceira versão do documento. Em abril de 2016, instaurado o golpe, por meio do processo de *impeachment* contra Dilma Roussef, assumiu a

presidência interinamente, como já vimos, Michel Temer – que defendia um projeto de governo e de país distinto do que vinha sendo construído nas gestões do PT. Dessa forma, “a partir de maio, com o golpe presidencial, a equipe de redação do documento foi substituída integralmente por outros 31 componentes”, criando-se “um cenário para legitimar uma terceira versão que viria a contrapelo das duas anteriores, pelo menos em aspectos centrais” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23).

A nova gestão alterou a sistemática de construção da BNCC, instituindo, por meio da portaria 790, de 27 de julho de 2016, um Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio, o qual teria, entre outras atribuições, acompanhar o processo de discussão da segunda versão da Base, indicar os especialistas que redigiriam sua terceira versão e encaminhar a proposta final do documento, a qual deveria “definir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada etapa de ensino e em cada ano de escolaridade” (BRASIL. MEC. PORTARIA 790, 2016, s/p). Tal comitê era composto apenas por setores vinculados ao MEC, como observamos no trecho da portaria:

Art. 4o O Comitê Gestor será constituído pela Secretaria-Executiva do Ministério da Educação - MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC:

I - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI;

II - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC;

III - Secretaria de Educação Superior - SESu;

IV - Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino - SASE; e

V - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. (BRASIL. MEC. PORTARIA 790, 2016, s/p)

Essa nova composição da equipe, agora com apenas “31 componentes” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23), apontava para um tom menos democrático na elaboração da BNCC. Foram retirados professores universitários, docentes das redes estaduais e municipais de ensino, especialistas sem vínculo com o MEC – agora sob o comando do ministro Mendonça Filho –, ficando em seu lugar membros de órgãos e setores vinculados ao próprio Ministério. As vozes possivelmente dissonantes foram cortadas da equipe responsável pela produção do documento.

Aguiar (2019) destaca que foi instituído um Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular, coordenado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo no governo FHC, quando os PCNs foram implementados. Desse

modo, não é por coincidência que a BNCC, como veremos mais à frente, assume um ensino pautado na perspectiva da Pedagogia das Competências, tal qual vimos que ocorreu nos PCN (BRASIL, 1998).

Estabelecido o comitê, foram realizados, entre julho e agosto de 2016, 27 seminários, em todos os estados e no Distrito Federal, para que os professores avaliassem e opinassem sobre a segunda versão da BNCC. Ao final dos encontros, foi elaborado relatório final, assinado pelo CONSED e pela UNDIME, o qual apresentava “uma leitura bastante enviesada das contribuições propostas”, que “preparava o terreno para as modificações que viriam na terceira versão” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 23). Foi, então, redigida nova versão da BNCC, tratando apenas sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – isso porque o Ensino Médio passava pelo processo de reforma, e a parte da BNCC que lhe seria correspondente só poderia ser redigida após a aprovação das mudanças propostas.

A Base referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi novamente disponibilizada para consulta pública no período entre setembro de 2016 e março de 2017.

Ao final desse período, em 20 de dezembro, o documento foi homologado pelo então ministro da educação da época (José Mendonça Filho), mas em versão bastante diferente da que foi debatida nas audiências públicas regionais, versão que chegou a ser denominada como uma quarta proposição em comentários informais na comunidade acadêmica. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2016, p. 23)

Essa última versão chegou a ser questionada num Pedido de Vistas solicitado por três conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE) – Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) e Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE) –, mas foi aprovada com as alterações propostas pelo MEC (que não foram discutidas com os profissionais da educação e a sociedade), sem que os votos contrários surtisserem efeito.

Na medida que o MEC, sob nova administração, delineou sua política, começou a ficar claro que seriam tomadas medidas de políticas que, no limite, apresentam um forte viés privatista favorecendo interesses do mercado. Contudo, no CNE, formou-se um polo de resistência que, mesmo minoritário, tentou fazer um contraponto à verticalização política do MEC e àqueles objetivos que não se enquadram na perspectiva da gestão democrática. Foi nesse contexto que se efetivou o Pedido de Vistas ao Parecer e à Resolução da BNCC para que ficasse o registro histórico dos acontecimentos.

Faz-se também necessário dizer que esta posição das três conselheiras contrapondo-se à terceira versão da BNCC, apresentada pela equipe dirigente do MEC, sem discussão com a sociedade, é respaldada pelas

principais organizações científicas do campo educacional e das entidades sindicais dos trabalhadores da educação básica. (AGUIAR, 2018, p. 8)

Uma vez aprovada a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, teve início, a partir de janeiro de 2018, um programa de implementação da Base nos estados e municípios – sobre o qual discorreremos mais na próxima subseção desta Tese, ao tratar do pequeno cronotopo do CREP.

Ao longo de todo o processo de elaboração da BNCC, houve também a presença de agentes privados “representados por instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas”, os quais estiverem “presentes nos seminários e encontros que discutiam a organização da BNCC, antes mesmo da publicação de sua primeira versão” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 25). Portanto, apesar de o processo de influência ter se intensificado no governo Temer, quando o MEC assume um tom mais arbitrário, é preciso destacar que, mesmo no governo Dilma, tais agentes já participavam da elaboração da BNCC – o que permite observar que, apesar de as gestões do PT terem propiciado melhorias sociais que abrangem também a educação, não romperam de fato com o projeto neoliberal instaurando no país.

Para Germano (2022), a elaboração da Base contou mais com a participação da iniciativa privada que com a da comunidade científica nacional, resultando num documento “centralizado nas necessidades econômicas e trabalhistas, negligenciando as demais esferas da educação. Dessa maneira, a BNCC reduz a contribuição que a educação deve fornecer para os discentes, focalizando a esfera econômica em detrimento das demais” (GERMANO, 2022, p. 117).

Itaú, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho e Fundação Lemann – com destaque para esta última – são, conforme Freitas (2016), alguns dos agentes privados que participaram ativamente na produção da BNCC. Trata-se de empresas e entidades sem fins lucrativos vinculadas a organizações privadas (da indústria, comércio e mídia), que impactaram expressivamente a constituição do documento nacional. Conforme Caetano (2020),

[...] a Fundação Lemann também financiou e forneceu aos funcionários do governo informações relevantes através de seminários, traduzindo documentos internacionais para o português, financiando relatórios de pesquisa e convidando especialistas internacionais para falar sobre suas experiências e escrever os padrões nacionais de aprendizagem. A Fundação não ofereceu apenas insumos informativos, mas definiu os pontos e os

critérios básicos para todo o processo de escrita. (CAETANO, 2020, p. 48-49)

A Fundação Lemann foi criada em 2002 e, conforme se apresenta em seu site¹⁶⁹, é uma “organização de filantropia familiar, nascida em 2002, a partir do desejo de construir um Brasil mais justo e avançado”. A fundação atua em “dois pilares estratégicos, Educação e Lideranças, duas frentes capazes de impulsionar nossa gente e gerar mudanças reais”. O presidente do Conselho de Administração da Fundação é o empresário Jorge Paulo Lemann¹⁷⁰. Assim, uma fundação ligada a um dos maiores empresários do Brasil definiu os critérios do processo de escrita da BNCC, o que nos leva a compreender melhor as forças presentes na elaboração do documento, e o resultado final, configurado na versão definitiva que foi homologada em dezembro de 2017¹⁷¹, a qual expressa o tom que a gestão Temer empregou à educação: um “enfoque utilitarista” que “serve à excelência empresarial” e que “não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa, que tem como horizonte as diferentes dimensões da vida social” (MELO; SOUSA, 2017, p. 32).

Em consonância, Adrião e Peroni (2018) enfatizam que, em relação à BNCC, “destaca-se o papel condutor e indutor de sua aprovação e disseminação exercido pela Fundação Lemann associada ao Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 50-51). As autoras também apontam que esse protagonismo da iniciativa privada na reforma curricular nacional, num movimento coordenado pelo setor empresarial associado a agentes governamentais,

[...] é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e *on line*, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada. (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51)

¹⁶⁹ Informações disponíveis em: <<https://fundacaolemann.org.br/institucional/quem-somos>>. Acesso em 04 mar. 2023.

¹⁷⁰ Lemann é dono da cervejaria Ab InBev, que conta com mais de 500 marcas em seu portfólio, incluindo Budweiser, Stella Artois, Brahma e Hoegaarden, sócio da empresa de investimento 3G Capital, e detém participações em empreendimentos variados, como o conglomerado Kraft Heinz. Segundo o ranking de bilionários da revista Forbes, no ano de 2023, Lemann é o homem mais rico do Brasil, com um patrimônio estimado em US\$ 16,1 bilhões, conforme divulgado em: <<https://einvestidor.estadao.com.br/mercado/brasil-tem-54-bilionarios-2023-forbes/>>, acesso em 04 mar. 2023.

¹⁷¹ Embora a versão definitiva da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental tenha sido publicada em 2017, o documento integral da Base, com todos os níveis de ensino – incluindo o Ensino Médio já pós-reforma, foi publicado em 2018. Por isso, ao tratarmos do documento, trazendo-lhe citações, usamos a referência Brasil (2018).

A partir de tais fatos, entende-se melhor por que o golpe presidencial recebeu o apoio massivo dos empresários brasileiros: era preciso se certificar de que os interesses privados seriam garantidos na educação para configurar o projeto de um país que estaria, mais uma vez, integralmente a serviço do capital. Isso porque, embora a influência dos empresários tenha continuado nas gestões do PT e a própria Fundação Lemann já atuasse na elaboração da BNCC durante o governo de Dilma Roussef, “é somente no governo Michel Temer que a dimensão conservadora da BNCC ganha maior expressão e se evidencia com mais nitidez seu elo com os PCNs” (AGUIAR, 2019, p. 7). Outro movimento que permite observar essa correlação é a reforma do Ensino Médio, desencadeada e aprovada às pressas na gestão de Michel Temer. Como destacam Bonini e Costa-Hübes (2019), “há o mercado de trabalho que precisa de mão de obra especializada para atender às suas exigências e que vê, na escola, o lugar apropriado para satisfazer suas necessidades” (COSTA-HÜBES, 2019, p. 31).

A educação brasileira é pensada como mercadoria e reformulada para contemplar os interesses de uma elite econômica e não da população em geral. A BNCC, nesse sentido, acaba por “limitar o papel da educação à esfera econômica” e, no processo, “excluir parte da população desse direito” (GERMANO, 2022, p. 120). O que, em nosso entendimento, é parte de um projeto político-educacional para o país, o qual permite a formação de mão de obra para o mercado de trabalho sem que isso implique em um aumento da consciência crítica dos cidadãos sobre a realidade em que estão inseridos, tornando mais fácil a manutenção do *status quo* – exatamente o contrário do que se espera da educação, cujo papel é “formar cidadãos autoconscientes e conscientes dos problemas sociais que ocorreram ao seu entorno” (GERMANO, 2022, p. 120).

No que diz respeito aos agentes envolvidos na produção da BNCC, Caetano (2020) ainda aponta que “os interesses privados conduzidos pelo Movimento pela Base¹⁷², coordenado pela Fundação Lemann, por meio do Lemann Center, ligado à Universidade de *Stanford-USA*, buscou especialistas, ligados ao *Comum Core* [currículo norte-americano com um núcleo comum] americano, para revisar a segunda versão da base” (CAETANO, 2020, p. 49). A esse respeito, Perroni, Caetano e Arelaro (2019) lembram que as definições e diretrizes que deram origem à terceira versão do documento foram estabelecidas “a partir das revisões de integrantes internacionais”, entre os quais estão “*The Curriculum Foundation*, instituição

¹⁷² Conforme o site do Movimento (<https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>, acesso em 05 mar. 2023), trata-se de “Uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e do Novo Ensino Médio”. Caetano (2020), contudo, sinaliza que a criação do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), que é articulado pela Fundação Lemann, possibilita a influência dos empresários na elaboração da BNCC, de modo a imprimir seus propósitos no documento curricular nacional e na reforma do Ensino Médio.

inglesa, Accara, instituição australiana e Phill Daro e Susan Pimentel que atuaram no *Common Core* americano, além de Sheila Byrd Carmichael, que assinam a avaliação da BNCC” (PEERONI; CAETANO; ARELARO, 2019, p. 42-43).

A Base, como destacam Bonini e Costa-Hübes (2019), se ampara no currículo norte-americano, que se organiza em torno da ideia de um Núcleo Comum (*Common Core*), o qual é estruturado a partir de objetivos e padrões de avaliação, promovendo o avanço das empresas privadas na educação pública.

Nessa perspectiva, destaca-se, com a produção da BNCC, uma reterritorialização de fronteiras entre público, privado, filantrópico e não governamental, as quais foram deslocadas em nome de interesses diversos, mas, principalmente, empresariais. Daí parece emergir a necessidade de enfatizar, na BNCC, uma educação centrada em competências [...]. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 27)

A BNCC, como já dissemos, é um documento de caráter normativo – do que resulta a obrigatoriedade de os estados e municípios reformularem seus currículos para ajustá-los ao que determina –, o qual estabelece as “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 5). Tais aprendizagens, segundo o documento, buscam “[...] assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p. 6). Além das competências gerais, a BNCC também apresenta competências pertinentes a cada área do conhecimento e a cada componente curricular – que abrangem as disciplinas a serem trabalhadas nas escolas brasileiras –, destacando ainda os objetos de conhecimento a serem estudados e as habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

O ensino, conforme a Base, deve garantir, aos alunos, o desenvolvimento de tais competências, as quais são entendidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e **do mundo do trabalho**” (BRASIL, 2018, p. 6, grifos nossos).

Dolz e Ollagnier (2004) caracterizam competência, no que diz respeito ao domínio do trabalho, como:

[...] as dimensões potenciais ou efetivas dos trabalhadores de agir eficazmente em função das exigências das empresas. Com a noção de competência, definem-se os saberes experienciais necessários ao trabalho, os

quais permitem que os sujeitos resolvam os problemas que surgem na vida profissional. Portanto, quando se coloca em primeiro plano as práticas que apelam à competência, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados, bem como uma vontade de manter os empregados em um status de simples executantes (DOLZ, OLLAGNIER, 2004, p. 10).

Dessa forma, retoma-se e aprofunda-se, na BNCC (BRASIL, 2018), a perspectiva da Pedagogia das Competências já presente nos PCN (BRASIL, 1998), a qual visa à “formação de condutas nos estudantes, que corroborem com as necessidades estabelecidas pelos agentes privados, principalmente no que diz respeito à mão de obra para o mercado empresarial” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 29).

O documento adota um enfoque no qual “[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências”, o que se dá por meio da “indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores)”, mas, principalmente, o que devem “‘saber fazer’ (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho)” (BRASIL, 2018, p. 11).

Considerando o contexto de produção da BNCC, os agentes e as forças político-ideológicas que atuaram em sua elaboração, concordamos com Bonini e Costa-Hübes (2019), quando destacam que o documento promove a “[...] formação de cidadão pouco crítico e docilizado para a ideologia neoliberal dominante” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 31). Os autores ainda denunciam que a noção de competência trazida pelo documento,

[...] apaga os embates sociais (pois a competência, como habilidade cognitiva, não envolve luta, disputa) e ainda favorece a meritocracia, noção tão afeita ao neoliberalismo, ideologia na qual o indivíduo (e sua ação sempre voltada para o próprio bem-estar, para os produtos que pode ou almeja consumir, supostamente como resultado de seu esforço individual) é alçado à condição de herói de si mesmo. (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 32)

Nesse sentido, a visão de homem expressa na BNCC, de acordo com Santos-Clerisi (2020), aponta para um sujeito pouco complexo, distante de sua subjetividade, num documento que não considera o contexto concreto envolvido no processo de ensino-aprendizagem. Conforme a pesquisadora:

[...] a *visão de homem* depreendida da BNCC, provinda de seu grande cronotopo, em condições específicas de espaço e tempo com ressonâncias de diferentes naturezas, coloca em pauta um sujeito aluno em processo de desenvolvimento para atingimento de habilidades obrigatoriamente pretendidas, e um sujeito professor condutor do referido processo. Esses sujeitos, como se vê, são sujeitos distintos daquele concebido por Bakhtin e o Círculo, uma vez que seu objetivo maior – que seria então o alcance de competências essenciais – desconsidera as especificidades tão complexas dos sujeitos, apesar de reconhecê-las. (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 158-159)

Trata-se de uma visão de homem pertinente ao cronotopo de elaboração do documento, no qual concorreram diferentes vozes sociais, com primazia daquelas que colocam a educação a serviço do capital. Essa concepção refrata a simplificação do processo de ensino-aprendizagem, e dos sujeitos neles envolvidos, que a versão final do documento expressa, considerando que a função da educação diz respeito à “[...] necessidade absoluta de desenvolvimento de uma lista de competências, por meio de habilidades” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 157).

Santos-Clerisi (2020) também se debruçou sobre a BNCC voltada para o EF, discutindo, na parte de *Linguagens*, as orientações para o ensino de LP e, mais especificamente, para a PAL. Em suas análises, a pesquisadora concluiu que a BNCC, constituída a partir de diferentes projetos para a educação, esboçados em suas diferentes versões, “[...] tem impressas em seu discurso diferentes vozes. Essas, por sua vez, ressoam e reverberam posicionamentos consequentemente distintos, a partir de variadas visões de mundo e de homem engendradas nesses olhares” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 263). Assim, no que compete à língua(gem), a autora identificou um “[...] entrave/conflito entre diferentes vozes, as quais tentam de um lado travar uma defesa à compreensão da língua(gem) enquanto sistema, no sentido centralizador, e de outro lado sustentar um entendimento dialógico da língua(gem), no sentido oposto, descentralizador” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 191), indicando o jogo de forças – centrípetas e centrífugas – que configuram o discurso da tradição e o da mudança na BNCC.

O documento, desse modo, permite observar diferentes compreensões sobre a língua(gem) norteando suas orientações, de modo que, para Rossi e Souza (2019), embora a BNCC avance em direção à concepção de linguagem como forma de interação e reconheça sua natureza dialógica, “não a contempla totalmente” (ROSSI; SOUZA, 2019, p. 83), o que leva os autores a considerar que, ainda que a Base se pretenda interacionista, há “[...] equívocos e lacunas no tratamento dado à língua(gem)” (ROSSI; SOUZA, 2019, p. 75). A coexistência de diferentes perspectivas teóricas no documento, as quais indicam metodologias e propósitos distintos para o ensino, é resultado da “[...] pluralidade de vozes participantes da

BNCC, tanto em sua elaboração quanto em seu discurso final, na representação de diferentes relações axiológicas” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 243).

Em consonância, no eixo que versa sobre a PAL na BNCC,

[...] identifica-se um grande conflito entre o discurso de mudança e o discurso da tradição, constatado a partir das diferentes ressonâncias ideológico-valorativas expostas no discurso. Mantém-se a variação entre indicações que persistem – de um lado – em propor para o ensino de LP e para a PAL/S [Prática de Análise Linguística/Semiótica¹⁷³] encaminhamentos próprios do ensino de gramática tradicional, e – de outro lado – em sugerir apontamentos que permeiam a perspectiva enunciativo-discursiva da língua(gem), refletindo em um discurso que **oscila** a todo tempo. (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 243, grifo da autora)

As orientações sobre a PAL, na BNCC, dessa forma, reverberam tanto um discurso de mudança, o qual aponta para o caráter social da língua(gem), sua natureza dialógica e o (re)conhecimento das valorações axiológico-ideológicas expressas nos enunciados, quanto um discurso da tradição, que implica um trabalho mecânico com a língua(gem), pautado no estudo de estruturas linguísticas, sem privilegiar a construção de sentidos – o que iria na contramão da proposta geraldiana de PAL. O documento, portanto, dá margem à perpetuação de um ensino tradicional, que não favorece o desenvolvimento da criticidade dos estudantes – o que nos parece em acordo com as pretensões do projeto neoliberal que atravessa diferentes gestões do Estado brasileiro e voltou a se intensificar no governo de Michel Temer.

A versão final da BNCC para o EF foi aprovada em dezembro de 2017. E, dado o caráter normativo do documento, trouxe a necessidade, a partir de 2018, de que os currículos estaduais e municipais fossem reelaborados para contemplar as aprendizagens essenciais e as orientações contidas na Base. No Paraná, isso resultou na elaboração de dois documentos: o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* – que foi publicado ainda em 2018 e “estabelece os princípios, os direitos e objetivos de aprendizagens para a Educação Infantil e Ensino Fundamental”, estando “válido para todo o Sistema Estadual de Educação Básica do estado, incluindo a Rede Estadual, as Redes Municipais e a Rede Privada de ensino” (PARANÁ, 2018, p. 6) – e o *Currículo da Rede Estadual do Paraná*, de 2021, específico para a rede pública de ensino.

¹⁷³ Como já observamos na seção 4.2.3 desta Tese, a BNCC trouxe como um dos eixos do ensino de LP, a Análise Linguística/Semiótica, incorporando o termo “semiótica” à PAL como forma de destacar que ela contempla a análise dos elementos verbo-visuais que compõem os enunciados e não apenas sua materialidade linguística.

Esse segundo documento – sobre o qual nos debruçamos mais detidamente ao longo das próximas subseções da Tese – foi elaborado quando, no Brasil, governava como presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito, em 2019, pelo Partido Social Liberal (PSL). Assim, compete-nos, ainda que de forma breve¹⁷⁴, comentar a gestão de Bolsonaro.

Antes de se tornar presidente, Jair Messias Bolsonaro foi eleito para o cargo de deputado federal pelo estado do Rio de Janeiro por sete vezes seguidas, ocupando uma cadeira na Câmara desde o início dos anos de 1990. Apesar disso, configurava-se como um político de pouca expressão e notoriedade, sendo mais reconhecido pelas declarações polêmicas, que reverberavam discursos de preconceito e ódio e faziam apologia a governos ditatoriais e à tortura¹⁷⁵. Não obstante, com uma agenda politicamente autoritária e discursos socialmente conservadores, nacionalistas, anticorrupção, favoráveis ao porte de armas, às privatizações e a outras políticas consideradas neoliberais, Bolsonaro foi eleito presidente em 2018. No pleito, o político concorreu, no segundo turno, com Luiz Fernando Haddad (PT)¹⁷⁶, obtendo 55,13% dos votos válidos¹⁷⁷, o que o levou à vitória nas urnas.

¹⁷⁴ Há muito a ser dito e analisado sobre o governo Bolsonaro. No entanto, nosso objetivo é apenas destacar o tom de sua gestão, explicitando seu posicionamento, especialmente a respeito da educação, uma vez que o CREP foi elaborado, no Paraná, quando Bolsonaro governava o país, de modo que correlações entre sua gestão, o governo estadual e o processo de produção do documento podem ser estabelecidas. Assim, o que buscamos é esboçar um panorama geral dos últimos quatro anos (2019-2022) no Brasil.

¹⁷⁵ Como forma de exemplificar, selecionamos apenas três entre os inúmeros exemplos dessa conduta corriqueira de Jair Bolsonaro. 1) Em 2003, ele protagonizou uma discussão com a também deputada federal Maria do Rosário Nunes (PT). Na ocasião, Bolsonaro afirmou à parlamentar que: “Não te estupraria, porque você não merece”, enunciando um discurso machista e misógino. Em 2014, em entrevista ao jornal Zero Hora sobre o ocorrido, Bolsonaro afirmou que: “Ela não merece [ser estuprada] porque ela é muito ruim, porque ela é muito feia, não faz meu gênero, jamais a estupraria. Eu não sou estuprador, mas, se fosse, não iria estuprar, porque não merece.” (Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2014/12/bolsonaro-diz-que-nao-teme-processos-e-faz-nova-ofensa-nao-merece-ser-estuprada-porque-e-muito-feia-cjkf8rj3x00cc01pi3kz6nu2e.html>.

Acesso em 08 mar. 2023). 2) Em 2010, no programa Participação Popular, da TV Câmara, quando discutia projeto de lei proibindo punições corporais às crianças e adolescentes, Bolsonaro afirmou que “Se o filho começa a ficar assim meio gayzinho, leva um couro e ele muda o comportamento dele” (Agência Câmara de Notícias), novamente disseminando discursos de ódio, agora em razão da orientação sexual dos sujeitos. (Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/144388-comissao-vai-debater-declaracao-de-bolsonaro-sobre-punicao-a-filho-gay/>. Acesso em 08 mar. 2023). 3) Em 17 de abril de 2016, quando votou a favor do impeachment de Dilma Rousseff, Bolsonaro exaltou a figura do coronel Carlos Brilhante Ustra, um dos piores torturadores do Regime Militar instaurado no Brasil. (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WvN7nYxbH-o>. Acesso 08 mar. 2023).

¹⁷⁶ A esta época, Luiz Inácio Lula da Silva estava preso. Lula entregou-se à política e foi detido em 07 de abril de 2018, condenado pelos crimes de corrupção passiva e lavagem de dinheiro, após julgamento arbitrado pelo então juiz Sérgio Moro como parte de investigação de esquemas de corrupção no país. Em novembro de 2019, Lula foi liberado da prisão. E, em 2021, o Superior Tribunal Federal (STF) anulou as condenações de Lula por interpretar que seus direitos não foram respeitados pelo juiz Sérgio Moro durante os processos, o qual teria agido de forma parcial no julgamento do político. A condenação de Luiz Inácio Lula da Silva tornou-o inelegível no pleito de 2018. Sérgio Moro pediu exoneração do cargo de juiz federal em novembro de 2018 para aceitar proposta de Jair Bolsonaro para integrar a sua equipe de governo e, de janeiro de 2019 a abril de 2020 ocupou o cargo de Ministro da Justiça e Segurança Pública na gestão de Bolsonaro – o que implicava interesses próprios na condenação de Lula, uma vez que, ao torná-lo inelegível, contribuiu com a vitória de Bolsonaro, uma vez que eliminou da disputa seu principal concorrente.

¹⁷⁷ Dados disponíveis em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2018/Outubro/eleicoes-2018-justica->

A figura de Jair Bolsonaro ganha força em um contexto de polarização política, que se desenvolve, conforme Miguel (2021), principalmente a partir de 2014, entre “uma direita radicalizada, que rompeu com muitos dos consensos construídos após o fim da ditadura, contraposta a uma esquerda que permanece hegemônica por um projeto bastante moderado e conciliatório, aquele do Partido dos Trabalhadores” (MIGUEL, 2021, p. 12). Emerge, assim, um cenário dicotômico estabelecido pela criação de um ódio do cidadão comum ao PT – disseminado amplamente pela grande mídia em função das denúncias de corrupção nos governos de Lula e Dilma Rousseff – que leva ao anseio pela figura de um político que pudesse ‘salvar’ a sociedade brasileira do suposto caos em que estaria entrando.

Nesse quadro, os discursos conservadores de Jair Bolsonaro, que remontam à ideia de ordem para o progresso, apelando para os símbolos nacionais, para o fim da corrupção, para a manutenção da família brasileira e seus valores, para o armamento do cidadão brasileiro cansado dos elevados índices de violência no país entre outros, ganham força entre as diferentes camadas sociais como forma de garantir estabilidade à nação.

Além disso, Bolsonaro explorou o receio de que o Brasil se tornasse um país adepto de regimes não capitalistas, como o comunismo e o socialismo¹⁷⁸ – o que foi corroborado pela conduta da mídia brasileira de fazer associações frequentes entre o PT e governos de países como Venezuela e Cuba¹⁷⁹. Historicamente, o medo do comunismo foi construído e amplamente disseminado pelos EUA – especialmente por meio do cinema norte-americano –, durante o período da Guerra Fria¹⁸⁰, como uma das estratégias para engrossar a ofensiva

[eleitoral-conclui-totalizacao-dos-votos-do-segundo-turno](#). Acesso em 08 mar. 2023.

¹⁷⁸ De forma bastante sintética, estamos entendendo o comunismo, que surge a partir das ideias de Karl Marx e Friedrich Engels, como “uma ideologia política e socioeconômica, que pretende promover o estabelecimento de uma sociedade igualitária, sem classes sociais e apátrida, baseada na propriedade comum dos meios de produção”, já o socialismo seria “uma doutrina política e econômica que surgiu no final do século XVIII e se caracteriza pela ideia de transformação da sociedade através da distribuição equilibrada de riquezas e propriedades, diminuindo a distância entre ricos e pobres” (VILLAVARDE; SOTT; COSTA, 2017, p. 1).

¹⁷⁹ A grande mídia trata ambos os países como possuindo governos ditatoriais e socialistas/comunistas – tomando os termos como sinônimos, o que se reproduz no imaginário social. No entanto, embora Cuba, em sua constituição, explicitamente possua um regime comunista e, na prática, adote uma espécie de socialismo, não se pode afirmar categoricamente que a Venezuela o faça também, pois “[...] contrariamente ao aparente consenso cunhado pelos oligopólios de comunicação de massa acerca da Venezuela, a literatura, especialmente a advinda da Ciência Política, não produziu um conceito consensual acerca do fenômeno do Chavismo. Nem mesmo categoriza a Venezuela chavista como socialista plenamente, especialmente em seu sentido econômico [dada a ampla participação de capital privado na economia do país], alegação midiática frequente, tendo em vista as medidas estatísticas de Chávez e Maduro” (WALMRATH; MORAES, 2019, p. 5-6).

¹⁸⁰ Trata-se de conflito desenvolvido após a Segunda Guerra Mundial, entre EUA e URSS, que não implicou no embate físico direto entre as potências, mas numa guerra ideológica, que buscava afirmar o poder de ambos na busca por zonas de influência. Conforme Arraes (2019), o termo diz respeito a um “intrincado embate entre duas potências com pretensões hegemônicas no cenário internacional se transformaria em uma batalha direta no campo imagético, buscando, cada lado, construir a si como o modelo de civilização por excelência e ao outro como o seu *nemesis*, expondo seus supostos e inexoráveis defeitos e maldades, fazendo crer, portanto, serem inconciliáveis” (ARRAES, 2019, p. 77).

contra a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) por zonas de influência ao redor do mundo. Desse modo, tomou-se o comunismo como sinônimo de totalitarismo, tratando-o – assim como às ideias marxistas – como um inimigo a ser temido e combatido, estabelecendo-se, inclusive, como destaca Lacerda (2022), associações entre as ideias comunistas e forças demoníacas – contra a família, a religião (cristã), a ordem e o bem comum.

Jair Bolsonaro valeu-se da retórica do anticomunismo – a qual incluía discursos de que, se o PT retornasse ao poder, os bens particulares seriam tomados pelo Estado, as casas teriam de ser divididas por várias famílias diferentes, entre outros – para, junto aos parlamentares da bancada evangélica¹⁸¹, conquistar adeptos à sua candidatura. Construiu-se, então, um cenário de pânico social pela ameaça comunista, que aprofundou o ódio contra o PT e favoreceu a eleição de Bolsonaro.

Esta percepção — de que “desordem de valores” e ameaça marxista andam juntas — chegou a Bolsonaro ainda em meio a seus 28 anos de apagada atuação no Congresso Nacional. Ele entendeu ou intuiu que a chamada “agenda moral” daria um reforço importante à sua pregação anticomunista. (MIGUEL, 2021, p. 6)

Essa **agenda moral** e os consequentes discursos que Bolsonaro reverberou no pleito deram a tônica de seu governo. Eleito, o capitão reformado do exército brasileiro¹⁸², conduziu um governo marcado pelo negacionismo à ciência, descaso com as pautas ambientais, tensões nas relações internacionais, posicionamentos misóginos, racistas e pró-violência, ataques à democracia e suas instituições, desmonte de políticas sociais – com primazia para as voltadas às minorias e à educação – entre outros. Além disso, valendo-se de sua voz de autoridade, enquanto presidente do país, continuou difundindo discursos cunhados nos *valores tradicionais*, que defendiam a propriedade privada e a família heteronormativa, atrelando-os ao desenvolvimento (ou não desenvolvimento) de políticas sociais. Tais atitudes demonstravam antagonismo às pautas progressistas, que ele mesmo tratava como sendo “de esquerda” – o que minorizava sua importância, pois implicava serem adeptas dos ideais comunistas e, portanto, contra a ordem necessária ao crescimento do país. Como destaca Mattos (2022),

¹⁸¹ Trata-se de termo utilizado pela imprensa e por cientistas políticos para agrupar os membros do Congresso Nacional do Brasil e dos legislativos estaduais e municipais que se denominam evangélicos e que defendem as pautas de lideranças evangélicas, e, portanto, conservadoras.

¹⁸² Em 2021, divulgou-se que o exército teria alterado o status militar do então presidente Jair Bolsonaro – de capitão reformado para capitão da reserva – a fim de possibilitar que o político matriculasse sua filha mais nova no Colégio Militar de Brasília sem a necessidade de passar por processo seletivo. Disponível em: <https://br.vida-estilo.yahoo.com/ex%C3%A9rcito-mudou-status-militar-bolsonaro-111900390.html>. Acesso em 09 mar. 2023.

O conteúdo de suas declarações [de Jair Bolsonaro], nas últimas décadas, como deputado, na campanha eleitoral e, a partir de 2019, no exercício da presidência, envolve todo o tipo de elogio da violência, especialmente a violência da polícia e dos “cidadãos de bem” contra os “bandidos”, mas incluindo também a apologia à tortura e à ditadura militar, com fortes doses de misoginia, lgbtfobia, racismo e xenofobia. (MATTOS, 2022, p. 74)

As ações que o novo presidente adotou corroboravam seus discursos. Durante a gestão de Bolsonaro, houve, por exemplo, a extinção do Ministério da Cultura – cujas demandas foram incorporadas pelo Ministério da Cidadania e depois do Turismo – e do Meio Ambiente – que foi fundido ao Ministério da Agricultura –, resultando num descaso tanto para com o setor cultural quanto ambiental no Brasil. No primeiro, houve sistemático desmonte no setor, como destacam Freitas, Targino e Granato (2021):

Após a chegada de Bolsonaro à Presidência da República, o Ministério da Cultura foi um dos primeiros a serem extintos. Ao mesmo tempo, teve início um processo de restrição, ou mesmo de censura, a projetos que não condiziam com o lema de sua campanha presidencial, o qual defendia “a moral, a família tradicional e os bons costumes”. [...] Outra forma de ataque do Governo Bolsonaro ao mundo artístico mais à esquerda e progressista, além do fim do ministério, foi minar as instituições que também ofereciam fomento às políticas culturais. Um exemplo disso foi o corte de 43% do orçamento da Agência Nacional de Cinema (Ancine) associado aos argumentos, defendidos pelo governo, de que o poder público não deveria produzir filmes e que as produções da Ancine seriam contrárias aos valores da família, defendidos pelo Presidente Bolsonaro. (FREITAS; TARGINO; GRANATO, 2021, p. 226)

No segundo, a fusão dos Ministérios, com o Meio Ambiente subordinado à pasta da Agricultura, indicou as políticas que viriam: de ataques aos biomas e à preservação das florestas e dos ambiente natural em favor do agronegócio. Já no primeiro ano de mandato, houve a extinção de órgãos de fiscalização ambiental¹⁸³, a liberação em larga escala de agrotóxicos¹⁸⁴, a aceleração do desmatamento¹⁸⁵ e o descumprimento de acordo de

¹⁸³ O decreto nº 9.759 de 11 de abril de 2019, assinado pelo presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, e pelo ministro de Estado Chefe da Casa Civil, Onyx Lorenzoni, “extinguiu e estabeleceu diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal”. Os colegiados que incluem o Fórum Brasileiro de Mudança do Clima (FBMC), o Plano Nacional de Recuperação da Vegetação Nativa (Planaveg) e sua respectiva Comissão (Conaveg), a Comissão Nacional da Biodiversidade (Conabio) e a Comissão Nacional de Florestas (Conaflor), foram extintos, assim como todos os demais colegiados não instituídos por Lei.

¹⁸⁴ Informações disponíveis em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2023/02/04/bolsonaro-liberou-2182-agrotoxicos-em-4-anos-recorde-para-um-governo-desde-2003.ghtml>. Acesso 09 mar. 2023.

¹⁸⁵ Informações comparativas a esse respeito podem ser encontradas em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-63290268>. Acesso em 09 mar. 2023.

preservação ambiental, o que fez com que países como Alemanha e Noruega suspendessem o apoio financeiro ao Fundo Amazônia¹⁸⁶.

Bolsonaro encabeçou um governo que promoveu também ataques sistemáticos às minorias sociais – que acarretou o sucateamento da Fundação Palmares¹⁸⁷ e da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai); retirou a comunidade LGBTQIAPN+¹⁸⁸ das diretrizes de políticas públicas do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; aprovou decreto¹⁸⁹ que visava à retirada de pessoas com deficiência das escolas regulares (na contramão do processo de inclusão que vinha sendo desenvolvido no país e era previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais) entre outros – e a jornalistas¹⁹⁰, permitindo observar o tom antidemocrático de sua gestão.

Para além de todos esses acontecimentos, o governo Bolsonaro foi marcado, ainda, pela má gestão da pandemia de Covid-19, que acometeu o planeta a partir de 2020. No Brasil, a primeira morte pela doença aconteceu em março daquele ano e, ao fim de 2022, o país contabilizava quase 700 mil mortos em decorrência do novo coronavírus¹⁹¹. Apesar da gravidade da doença – sobre a qual pouco se sabia e para a qual não havia tratamento –, desde o início da pandemia, decretada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 11 de março de 2020¹⁹², o então presidente Jair Bolsonaro adotou uma conduta negacionista, divulgando informações incorretas e que minimizavam a seriedade da situação. Ainda que a OMS recomendasse o uso de máscaras e o isolamento social como forma de conter a disseminação

¹⁸⁶ Conforme dados do governo, “o Fundo Amazônia tem por finalidade captar doações para investimentos não reembolsáveis em ações de prevenção, monitoramento e combate ao desmatamento, e de promoção da conservação e do uso sustentável da Amazônia Legal. Também apoia o desenvolvimento de sistemas de monitoramento e controle do desmatamento no restante do Brasil e em outros países tropicais”. Informações disponíveis em: <https://www.fundoamazonia.gov.br/pt/home/>, acesso em 09 mar. 2023.

¹⁸⁷ Conforme consta no site da Fundação, ela é “voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira”, de forma que busca “promover uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais”. Informações disponíveis em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=95. Acesso 09 mar. 2023.

¹⁸⁸ Sigla que representa a comunidade de lésbicas, *gays*, bissexuais, travestis e transexuais, *queers*, intersexuais, assexuais, pansexuais, não-binários e outras orientações sexuais e identidades de gênero.

¹⁸⁹ Trata-se do decreto presidencial 10.502, de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial e foi revogado pelo decreto 11.370, de 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#art1. Acesso 09 mar. 2023.

¹⁹⁰ A esse respeito, recomendamos a leitura de matérias que explicitam o aumento nos índices de violência contra profissionais do jornalismo durante a gestão de Bolsonaro, tais como: <https://fenaj.org.br/violencia-contrajornalistas-cresce-10577-em-2020-com-jair-bolsonaro-liderando-ataques/>; <https://fenaj.org.br/ataques-a-jornalistas-e-ao-jornalismo-mantem-patamar-elevado-e-somam-430-casos-em-2021/> e <https://fenaj.org.br/ataques-diretos-a-jornalistas-aumentaram-em-2022-aponta-relatorio-da-fenaj/>. Acesso em 09 mar. 2023.

¹⁹¹ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2022/12/31/covid-19-coronavirus-casos-mortes-31-de-dezembro.htm>. Acesso em 10 mar. 2023.

¹⁹² Informação disponível em: <https://www.unasus.gov.br/noticia/organizacao-mundial-de-saude-declara-pandemia-de-coronavirus>. Acesso em 10 mar. 2023.

do vírus, Bolsonaro insistiu em não utilizar e não recomendar o uso do equipamento de proteção, bem como desestimulou o isolamento social – justificado como preocupação com a economia do país –, deixando a cargo de prefeitos e governadores a decisão sobre como agir e se posicionando contra tal medida.

Além disso, Bolsonaro defendeu o uso de medicamentos¹⁹³ cuja eficácia não era comprovada cientificamente para prevenção e tratamento da Covid-19, construindo uma narrativa na contramão da ciência que acabou sendo legitimada por parte da população em função do cargo que o político ocupava e resultou em mais mortes¹⁹⁴. Quando foram desenvolvidas vacinas para a doença, Bolsonaro atrasou a compra e distribuição dos imunizantes no país. O então presidente ainda desdenhou das vacinas, questionando a qualidade dos imunizantes e informou que não se vacinaria, colocando as informações de seu cartão de vacinação sob sigilo por um período de cem anos¹⁹⁵. Sua conduta a respeito da vacinação deu forças a um movimento contra o uso dos imunizantes no país, contribuindo para que muitas pessoas deixassem de tomar a vacina contra Covid-19.

No campo da economia, o Brasil sofreu uma crise que levou à redução das exportações, elevação dos preços de diversos artigos – entre eles, artigos alimentícios como arroz e óleo de soja –, fechamento de empresas e aumento do número de desempregados¹⁹⁶, acarretando o acirramento das desigualdades sociais no país.

O governo Bolsonaro mostrou-se incapaz de gerir as crises sanitária, humanitária e econômica que se estabeleceram durante sua gestão e, mais do que isso, também se viu rodeado de escândalos de corrupção¹⁹⁷, que se estenderam inclusive à educação, com um dos

¹⁹³ Trata-se do uso de cloroquina, ivermectina e azitromicina, que ficou popularmente conhecido como *kit Covid*, utilizado como forma de tratamento precoce à Covid-19, o qual foi incentivado pelo presidente e outras autoridades brasileiras. Há, contudo, estudos que comprovam sua ineficácia, ao passo que nenhum estudo atestou sua eficiência contra a doença. Informações disponíveis em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/tratamento-precoce-e-kit-covid-a-lamentavel-historia-do-combate-a-pandemia-no-brasil/>>. Acesso em 11 mar. 2023.

¹⁹⁴ Conforme amplamente divulgado pela mídia, estudo conduzido por pesquisadores da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e da Universidade de Brasil (UnB) observou que as cidades brasileiras que mais apoiaram Jair Bolsonaro no segundo turno das eleições de 2018 foram também as que registraram as maiores taxas de mortalidade pela Covid-19 no ano de 2021, o que permitiu observar a repercussão negativa dos discursos e condutas e ações do presidente no que dizia respeito à doença. Disponível em: <<https://g1.globo.com/saude/coronavirus/noticia/2022/03/16/cidades-que-mais-apoiaram-bolsonaro-em-2018-tiveram-as-piores-taxas-de-mortalidade-por-covid-em-2021-aponta-estudo-na-lancet.ghtml>>. Acesso em 10 mar. 2023.

¹⁹⁵ Disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/planalto-sigilo-cartao-vacinacao-bolsonaro/>>. Acesso em 10 mar. 2023.

¹⁹⁶ Como destaca Rolim (2022), números da Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2019, apontam que havia 12,5 milhões de desempregados, ao passo que, em 2021 - considerado o ano mais letal da pandemia -, uma revisão feita pelo IBGE mostrou que o número de pessoas desempregadas ultrapassou os 15,2 milhões apenas no primeiro trimestre do ano.

¹⁹⁷ Para ilustrar, citamos quatro exemplos: 1) O escândalo dos "Laranjas do PSL" – fraude em candidaturas femininas e desvios de verbas do fundo eleitoral em 2018 que levou às acusações contra o ex-ministro do Turismo, Marcelo Álvaro Antônio, por falsidade ideológica e organização criminosa; 2) O escândalo das

ex-ministros da pasta, Milton Ribeiro, sendo preso por suspeita de tráfico de influência e corrupção para liberação de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹⁹⁸.

O setor educacional, sob o governo Bolsonaro, viveu tempos sombrios, com baixos investimentos e cortes de verbas às instituições públicas de ensino, aos institutos de pesquisa e à ciência¹⁹⁹, além de ataques aos docentes e cientistas.

As forças conservadoras que foram ganhando espaço político no Brasil na última década culminaram com o governo ultraconservador de Jair Bolsonaro na Presidência da República. No curso desse movimento, partidos de esquerda, sindicatos, movimentos sociais e a escola pública, gratuita, laica e democrática se tornaram objeto de ataques. Professores foram alçados a inimigos do Estado e da Família, acusados de doutrinação ideológica. O contexto é de desmonte da escola pública, tanto pela via do corte de recursos financeiros quanto pela destituição da função social da escola, reduzida a instrução técnica. Conquista histórica da classe trabalhadora, o direito à educação se encontra ameaçado. A Ciência e as Universidades são atacadas e subjugadas ao fundamentalismo religioso. (CAVALCANTI; FARAGE; FERREIRA; DIAS; BRANDÃO, 2020, p. 313)

Nesse sentido, ganhou força o Movimento Escola Sem Partido (ESP), o qual foi criado em 2004, mas ganhou notoriedade em 2014 por meio de projeto de lei federal²⁰⁰. O

"rachadinhas" no gabinete do senador Flávio Bolsonaro – filho do presidente Jair Bolsonaro – denunciado, em novembro de 2020, pelos crimes de organização criminosa, lavagem de dinheiro, apropriação indébita e peculato, que consiste no uso de dinheiro público para fins pessoais; 3) As acusações, em abril de 2021, contra o ministro Ricardo Salles, do Meio Ambiente, por dificultar a ação de fiscalização ambiental e patrocinar diretamente interesses privados de madeireiros investigados por extração ilegal de madeira; 4) A acusação, em junho de 2021, contra o ex-diretor do Departamento de Logística do Ministério da Saúde, Roberto Ferreira Dias, por pedir propina para autorizar a compra de vacinas pelo governo. Recentemente, já em 2023 e após Bolsonaro deixar de ocupar o cargo de presidente, novos escândalos têm se apresentado sobre sua gestão. É o caso da minuta de decreto presidencial para que Bolsonaro pudesse instaurar Estado de Defesa no Tribunal Superior Eleitoral (TSE) a fim de reverter o resultado da eleição de 2022 (na qual Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito presidente), documento encontrado pela Polícia Federal, em janeiro de 2023, na casa do ex-ministro da Justiça e Segurança Pública, Anderson Torres – o que indica que Bolsonaro preparava-se para dar um golpe de Estado, atentando contra a democracia. E, também, o caso do conjunto de joias que Bolsonaro recebeu do governo da Arábia Saudita, quando em visita oficial ao país, e que não foi declarado à Receita Federal – de modo que se buscava torná-lo parte do acervo pessoal do então presidente e não do acervo da Presidência da República como determina a legislação.

¹⁹⁸ Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/06/25/escandalo-do-mec-veja-a-cronologia-do-caso-que-levou-a-prisao-de-milton-ribeiro-e-ao-pedido-de-investigacao-contra-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em 10 mar. 2023.

¹⁹⁹ O governo Bolsonaro foi o que mais cortou verbas em Educação e Ciência desde o fim da década de 1990. Informação disponível em: <<https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2022/12/15138129-governo-atual-e-o-que-mais-cortou-em-recursos-de-educacao-e-ciencia.html>>. Acesso em 11 mar. 2023.

²⁰⁰ Conforme Fernandes e Ferreira (2021), o movimento político Escola Sem Partido (ESP) – fundado em 2004 pelo procurador do Estado de São Paulo, Miguel Nagib – ganhou notoriedade por meio de projeto de lei (PL), apresentado, no ano de 2014, pelo deputado federal Erivelton Santana. “O PL 7180/2014 propõe uma alteração no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) ao incluir, no tocante aos princípios do ensino, um dispositivo que se refere ao respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos

movimento, que surgiu no âmbito da sociedade civil, constituiu-se como uma organização não governamental (ONG), defendendo uma reação ao suposto fenômeno de instrumentalização do ensino para fins político-partidários, tratado como doutrinação ideológica, que estaria ocorrendo nas escolas brasileiras.

O que o ESP pretende – uma vez que o movimento segue ativo – é proibir que se discutam nas escolas quaisquer ideias contrárias ao ultraconservadorismo da extrema-direita, censurando a liberdade de pensamento nas instituições de ensino. O projeto fruto do Movimento, como destaca Saviani (2018), ficou conhecido como “‘lei da mordaza’, pois explicita uma série de restrições ao exercício docente negando o princípio da autonomia didática consagrado nas normas de funcionamento do ensino” (SAVIANI, 2018, p. 27). Como observam Fernandes e Ferreira (2021), a proposta acarretaria a restrição da aprendizagem de conteúdos relevantes para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, uma vez que vai contra seus princípios, por exemplo, o estudo da teoria evolucionista e de diferentes regimes de governo.

Observa-se, desse modo, que não se trata de promover uma educação *livre de ideologias* – especialmente porque a educação é um ato político e o estudo e a reflexão do mundo, da ciência e dos diferentes conteúdos implica na compreensão de que a sociedade é permeada por diferentes visões de mundo, de modo que é preciso (re)conhecer essas ideologias, seus discursos e os interesses por trás deles para a formação de cidadão críticos. O que se pretende com o ESP é favorecer uma visão de mundo – fruto de ideologias ultraconservadoras – em detrimento de outras, subtraindo a dimensão política da escola – o que favorece a formação de sujeitos menos capazes de questionar o mundo em que estão inseridos, e, por consequência, mais propícios ao conformismo e à manipulação.

O ESP ganhou força durante o governo de Jair Bolsonaro, que desde o período eleitoral se mostrou alinhado ao Movimento, defendendo suas ideias também ao longo de sua gestão. Disso decorreu o crescimento de movimento pela educação domiciliar no país²⁰¹, os ataques aos docentes e às universidades – os quais estariam promovendo uma *doutrinação comunista*²⁰² – e à figura do educador Paulo Freire, patrono da educação brasileira – cujas

relacionados à educação moral, sexual e religiosa” (FERNANDES; FERREIRA, 2021, p. 194-195). Em 2016, foi apresentado o PL 193/2016, de autoria do senador Magno Pereira, que busca incluir na LDB o Programa Escola sem Partido.

²⁰¹ A esse respeito recomendamos a leitura do artigo *Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro* (Cislaghi; Cruz; Santos; Mendonça; Ferreira, 2019), que, entre outros assuntos, destaca o projeto de lei 3261/2015 de autoria do deputado Eduardo Bolsonaro sobre educação domiciliar. Disponível em: <https://broseguini.bonino.com.br/ojs/index.php/CBAS/article/view/764>. Acesso em 01 mar. 2023.

²⁰² Sobre isso, recomendamos a leitura do artigo *Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil*, de Marcelo Badaró Mattos (2022).

ideias de educação libertária não interessavam aos grupos dominantes na política e economia nacional²⁰³.

A gestão de Bolsonaro caracterizou-se como um governo ultraconservador, negacionista, genocida²⁰⁴ e de desmonte do ensino público – atacando-o não apenas com os baixos investimentos e os sucessivos cortes de verbas, mas também por meio da disseminação de ideias que buscavam colocar a população em geral contra o principal meio de questionarem o *status quo*: a educação.

E foi enquanto o Brasil vivia este quadro social e político que, no Paraná, sob a gestão do governador Ratinho Junior, do Partido Social Democrático (PSD), é elaborado o currículo que norteia, atualmente, o ensino público no estado, o CREP (PARANÁ, 2021). Na próxima subseção, desse modo, nos atemos a discorrer sobre o pequeno cronotopo de elaboração do documento, discutindo o contexto estadual desde os anos de 2010 para estabelecer o cenário em que se dá a produção do CREP.

7.1.2 O pequeno cronotopo

No Paraná, após a elaboração e publicação das DCE (PARANÁ, 2008) durante as gestões de Roberto Requião (2003-2006 e 2007-2010), quem se elegeu para governar o estado foi Carlos Alberto Richa, filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Com a vitória de Beto Richa nas urnas, houve um quebra na continuidade das políticas educacionais que vinham sendo implementadas no estado. Conforme Mendes, Horn e Rezende (2020), a partir de 2011:

Houve uma substantiva reclusão nas políticas de inclusão, diminuição dos editais de concurso público para professores, aumento do número de professores contratados pelo sistema de Processo Seletivo Simplificado (PSS), diminuição da carga horária dos professores destinada para hora-atividade, não cumprimento dos compromissos assumidos com relação às demandas da categoria, como, por exemplo, a reposição dos índices de inflação no salário do funcionalismo, plano de carreira, etc. [...]. (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 6-7)

²⁰³ Para melhor compreender os embates da gestão Bolsonaro às ideias defendidas por Paulo Freire, sugerimos a leitura da pesquisa de Lima, Costa Neto e Silva (2021) intitulada *Ataques à educação: um olhar sobre as críticas que o educador Paulo Freire vem sofrendo do atual governo Bolsonaro*, disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/65602/1/2021_art_mjdlimafacostaneto.pdf. Acesso em 11 mar. 2023.

²⁰⁴ Em 2022, o Tribunal Permanente dos Povos (TPP) – tribunal internacional de opinião, com sede em Roma – condenou Jair Bolsonaro por crimes contra a humanidade cometidos durante a pandemia da Covid-19 e indicou que uma outra política teria salvo pelo menos 100 mil pessoas. Informações disponíveis em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2022/09/01/bolsonaro-conhece-hoje-1-sentenca-internacional-versao-preliminar-condena.htm>. Acesso em 11 mar. 2023.

O novo governador adotou um tom mais autoritário à educação, retomando discursos de autonomia e gestão eficiente ao passo que subtraía direitos e minimizava a participação do Estado no setor, seguindo orientações do Banco Mundial para estabelecer suas políticas educacionais. “Os programas e projetos do governo Beto Richa têm sido materializados por meio dos ditames e das orientações do Banco Mundial, na condição de devedor e também como concepção política, Beto Richa tem seguido a cartilha do BM com todos os seus itens” (SOUSA, 2013, 109). Na educação, como destaca a pesquisadora, isso resultou na ideia da descentralização para implementar uma gestão gerencial eficiente.

Em seus mandatos, Richa retomou, em grande medida, os ideais difundidos durante o governo de Jaime Lerner, promovendo ações, no campo da educação, convergentes com o discurso do Banco Mundial, segundo o qual “[...] o problema da Educação no Brasil consiste na gestão da educação, na forma de atuação dos gestores e professores, desconsiderando o contexto social e a preocupação com um financiamento adequado às necessidades de uma educação de qualidade” (SOUSA, 2013, p. 122). Em ambas as gestões, como assevera a autora, a escola não tinha autonomia para tomar decisões políticas e pedagógicas, o que ficava centralizado no governo por meio da SEED, mas recebia autonomia para resolver problemas como a falta de segurança e de recursos para seu funcionamento pleno.

Outra categoria imposta que está distante da perspectiva utilizada na luta dos educadores, é a de autonomia. Nos governos Jaime Lerner e Beto Richa no Paraná, este termo se resume em a escola gerir com eficácia e criatividade os poucos recursos emanados do Estado e a buscar parcerias para obter mais recursos financeiros visando à manutenção das escolas. (SOUSA, 2013, p. 93)

Richa governou pautando-se na ideia de que, para ter uma gestão eficiente, era preciso reduzir os gastos públicos, promover a descentralização e a cooperação com o mercado por meio de parcerias público-privadas – resultando em políticas que não favoreciam a população em geral, mas beneficiavam o capital privado e minimizavam a responsabilidade do poder público em questões sociais.

Como parte das ações desenvolvidas pelo governador, estava o *Projeto Multissetorial para o Desenvolvimento do Paraná*, o qual, conforme Sousa (2013), foi formulado por meio das orientações do Banco Mundial como exigência aos empréstimos realizados pelo governo. Sua finalidade oficial era “apoiar o Governo na modernização da gestão do setor público, com objetivo propalado de tornar menos desigual o acesso às oportunidades econômicas e de desenvolvimento humano” (SOUSA, 2013, p. 127). Na prática, contudo, imperava

[...] o favorecimento do setor privado ao invés de ampliar os serviços públicos do estado. Além disso, uma cobrança excessiva pela modernização em todas as áreas para se obter a redução dos custos e os melhores resultados, o pressuposto é a transferência de responsabilidades e a culpabilização dos sujeitos que não cumprirem as metas propostas. (SOUSA, 2013, p. 100)

O Projeto Multissetorial foi estruturado em dois eixos, dentro dos quais o estado criaria seus programas de gestão: *Promoção Justa e Ambientalmente Sustentável do Desenvolvimento Econômico e Humano* e *Assistência Técnica para Gestão Pública mais Eficiente e Eficaz*. Este último incluiu ações como a criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná (SAEP) e o Programa Formação em Ação, voltado para formação continuada dos professores – ambos evidenciaram as alterações nas políticas da nova gestão para a educação pública.

O SAEP, nos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado na década de 1990 no Brasil, “apresenta questões avaliativas de conhecimento da Língua Portuguesa e da Matemática para os alunos e questões pedagógicas e de gestão escolar para os professores destas disciplinas e para os diretores” (SOUSA, 2013, p. 114). Os resultados obtidos dão base para “a formulação de políticas educacionais; o acompanhamento ao longo do tempo da qualidade da educação; a produção de informações capazes de desenvolver relações significativas entre as unidades escolares e órgãos centrais ou distritais de secretarias, bem como iniciativas dentro das escolas” (SOUSA, 2013, p. 114). No entanto, apesar da importância do sistema para a construção de políticas públicas para a educação, Sousa (2013) relata que não houve ampla participação dos educadores na elaboração do SAEP, ficando as definições restritas à SEED. Além disso, a pesquisadora destaca que já existia um sistema avaliativo nacional, o SAEB, com possibilidades de fornecer os mesmos dados, de modo que não parecia plausível a criação do SAEP, exceto para aumentar o controle sobre os profissionais da educação.

Aprofundou-se a ideia de uma educação voltada para os resultados obtidos nas avaliações de larga escala – que, se são importantes para diagnosticar o ensino, não podem ser as únicas condutoras de políticas públicas nem da organização do ensino. Nesse sentido, Loch (2016) aponta, inclusive, para uma mudança na matriz curricular, em 2012: as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática passaram a ter cinco, em vez de quatro, aulas semanais.

Na videoconferência, apresentada pela SEED/PR em 19 de novembro de 2012, sobre a mudança da matriz curricular, fica explícita, a preocupação do estado do Paraná, com os índices das avaliações internas e externas (ENEM; Prova Brasil; SAEP). Essas avaliações medem o saber escolar por meio da

leitura, interpretação e cálculos matemáticos, por isso, o enfoque em língua portuguesa e matemática, com aumento no número de aulas semanais. Isso demonstra como o Paraná responde aos organismos internacionais, quando exigem que os sujeitos sejam aptos preferencialmente nos conhecimentos básicos, como: leitura, escrita e cálculo, para bem responder às avaliações internas e externas e terem uma mínima colocação no mercado de trabalho. Explicita, também, o privilégio de duas disciplinas sobre as demais, o que parece naturalizado [...]. (LOCH, 2016, p. 129)

Apesar do aumento no número de aulas das duas disciplinas, não houve outras mudanças visando melhorias no ensino dos seus conteúdos, o que evidencia uma preocupação com a quantidade e não com a qualidade. Além disso, a partir da análise dos resultados do SAEP, o governo criou e implementou, em 2013, o Plano de Ações Descentralizadas (PAD), que consistia em mais um mecanismo de monitoramento e controle sobre as ações dos profissionais da educação pública, com vistas a uma gestão mais eficiente – buscando a redução das taxas de abandono, reprovação e aprovação por conselho de classe –, ao passo que minimizava a responsabilidade do Estado no processo.

O PAD foi formulado por meio das categorias, avaliação, descentralização, participação e resultados, um plano que envolve descentralizar “poderes”, técnicos da SEED para orientar núcleos, técnicos de núcleo para orientar escolas, o que resulta no envolvimento e na responsabilização de todos esses níveis, além de possibilitar ao governo, um monitoramento e um controle mais incisivo nas ações dentro das escolas. (SOUSA, 2013, p. 118)

O PAD oferecia assessoria às escolas para melhorar seu desempenho, num discurso que, embora oficialmente apontasse para uma preocupação com a qualidade da educação, expressava, de fato, um projeto neoliberal engendrado à educação.

Nesse sentido, o discurso do governo sobre o PAD e o SAEP é de uma intervenção consentida e colaborativa, para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem e contribuir na implementação de políticas educacionais efetivas. Entretanto, de acordo com o já vivenciado na prática, o governo tem implementando uma concepção liberal meritocrática, de responsabilização e culpabilização dos profissionais da educação, uma lógica burocrática de controle e intervenção técnica que se constitui em planilhas, metas e ações premiativas ou punitivas. Isso se comprova, por exemplo, com a criação da Ampare (Assessoria de Mobilização de Pais, Professores e Amigos da Rede Escolar) que apresenta como finalidade, ações de intervenção nas escolas na direção de “Vigiar e punir”, como diria Foucault. (SOUSA, 2013, p. 121-122)

A Assessoria de Mobilização de Pais, Professores e Amigos da Rede Escolar (Ampare) foi criada a partir da ideia de que a responsabilidade de uma educação de qualidade

recai sobre a sociedade como um todo, cabendo à comunidade escolar colaborar com a escola pública. No entanto, embora seu propósito fosse o de “[...] realizar ações no âmbito escolar para melhorar o desempenho da gestão e dos profissionais da educação, utilizando-se do respaldo da comunidade para agir e atingir bons resultados” (SOUSA, 2013, p. 131); ao rastrear as escolas que demandavam sua atenção por apresentarem problemas, buscava “[...] saná-los por meio de ações como o afastamento do gestor e demais funcionários entre outros encaminhamentos abusivos de poder” (SOUSA, 2013, p. 132), mostrando o caráter autoritário, de controle e intervenção, sobre as escolas e os profissionais da educação.

Assim, a gestão Richa se ocupou de implementar uma política orientada para os resultados, sem que houvesse preocupação com a qualidade da educação pública. Buscava-se mostrar uma gestão eficiente e eficaz, na qual os servidores – incluindo os da educação – deveriam atingir as metas propostas e os que não o fizessem poderiam ser punidos, isentando a responsabilidade do próprio governo sobre quaisquer supostos fracassos. Trata-se da adoção de política neoliberais, alinhadas com os interesses e determinações dos organismos internacionais, as quais visavam ao favorecimento do mercado, da iniciativa privada e da meritocracia.

Nesse sentido, é preciso destacar também o *Programa Formação em Ação*, que foi parte do Projeto Multissetorial, no eixo Assistência Técnica para Gestão Pública mais Eficiente e Eficaz. O programa, que se voltava para a formação continuada dos professores, mostrou a despreocupação do estado do Paraná com a qualidade da escola pública.

Para reduzir custos, o governo tem ampliado a implantação de cursos à distância e a formação continuada tem acontecido na própria escola ou no mesmo município, com carga horária reduzida e com docentes da própria rede estadual que se inscrevem para ministrar as disciplinas sem receber honorários. Ao contrário da gestão anterior, que contratava com honorários mestres e doutores especialistas nos requeridos temas para ministrar as capacitações que aconteciam em períodos mais longos, objetivando uma formação de qualidade, além de valorizar o trabalho do docente. (SOUSA, 2013, p. 129)

Previa-se o desenvolvimento de 400 oficinas de formação continuada aos professores da rede estadual. No entanto, mais uma vez pensou-se em quantidade e não em qualidade: em primeiro lugar esteve a preocupação com a redução de custos, o que se adequa à perspectiva neoliberal de gestão de gastos públicos mais eficaz. Em consonância, Mendes, Horn e Rezende apontam que, no período em Beto Richa governou o Paraná,

A formação continuada de professores ocorreu essencialmente em ambiente virtual, com temáticas pontuais e fragmentadas ofertadas eventualmente aos professores, sem nenhum critério acadêmico e de

continuidade. E destruiu as equipes pedagógicas organizadas por áreas do conhecimento e que tinham a responsabilidade de manter vivo o debate pedagógico nos núcleos regionais e nas escolas. Como já apontado, tratava-se de um modelo de gestão educacional concebido a partir da visão empresarial e do mercado, uma política artificial focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil [SAEB] e Prova Paraná [SAEP], sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação ou a de ensino e aprendizagem no interior das escolas [...]. (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 7, grifos nossos)

Nesse contexto, a proposta de ensino das DCE (PARANÁ, 2008) foi sendo silenciada. Como o próprio documento previa, para que suas orientações se efetivassem na prática pedagógica dos docentes, era preciso uma “[...] participação pró-ativa do professor” (PARANÁ, 2008, p. 83) e, para tal, as DCE entendiam ser necessária:

[...] uma formação inicial e continuada que possibilite ao professor estabelecer as devidas articulações entre teoria e prática, na condição de sujeito que usa o estudo e a reflexão como alicerces para sua ação pedagógica e que, simultaneamente, parte dessa ação para o sempre necessário aprofundamento teórico. (PARANÁ, 2008, p. 83)

O modo como a formação continuada passou a ser formulada pelo governo Richa – de forma reduzida, sem especialistas para conduzir as discussões, com temáticas fragmentadas e sem critérios acadêmicos e de continuidade – conduziu ao gradativo abandono da proposta de ensino desenvolvida de forma democrática com ampla participação dos docentes na gestão anterior. Sobre isso, Assunção (2012) alerta que, a mudança na compreensão da SEED, na gestão Richa, a respeito do professor, “abandona também a possibilidade da produção de materiais pedagógicos e orientadores, fundamentados nas DCEs, para proporcionar o suporte constante à implementação de tais diretrizes e metodologia pelo professor” (ASSUNÇÃO, 2012, p. 27).

Para além de não trabalhar na implementação do documento pedagógico estadual, Loch (2016) aponta que a gestão Richa buscou relativizar a proposta das DCE, o que levou à construção de um *Caderno de Expectativas de Aprendizagem*, pelo departamento de Educação Básica, no qual estavam apresentados os conteúdos e as expectativas de aprendizagem de cada disciplina, tanto dos AF-EF quanto do Ensino Médio. Conforme a pesquisadora, “a construção do caderno explicita a tentativa de separar os fundamentos teórico-metodológicos dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem, [...] imprimindo uma perspectiva pragmática [à proposta de ensino do estado]” (LOCH, 2016, p. 131).

O *Caderno de Expectativas de Aprendizagem* foi elaborado no ano de 2011 e publicado em 2012, e trazia, para cada disciplina, quadros com os conteúdos estruturantes, os conteúdos básicos e as expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental anos finais e para o Ensino Médio. De acordo com carta do Secretário de Estado da Educação, Flavio Arns, apresentada no documento:

O Caderno de Expectativas de Aprendizagem, elaborado de forma participativa durante o ano de 2011, é um importante avanço nesse sentido, na medida em que estabelece parâmetros em relação aos conteúdos fundamentais a serem trabalhados com todos os alunos(as) da Educação Básica da Rede Estadual, independente da região. Com o envolvimento de todos nesse processo, certamente teremos condições ainda melhores para a **aplicação/transmissão dos conteúdos**, enriquecendo o trabalho dos docentes e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos estudantes. (PARANÁ, 2012, p. 3, grifos nossos)

O Caderno não fazia qualquer relação com os fundamentos teórico-metodológicos das DCE, caracterizando-se como um documento incompleto, que suprimia a discussão teórica que dava embasamento para que as expectativas listadas pudessem existir. Essa dimensão – de uma prática esvaziada de suporte teórico e, portanto, mais mecânica – é evidenciada nas palavras do Secretário: trata-se da **aplicação e transmissão** dos conteúdos e não da construção de conhecimentos – como propunham as DCE.

Vale lembrar que, como destaca Nóvoa (2009), é preciso abandonar a ideia de que o professor é apenas um transmissor de saberes. “O que caracteriza a profissão docente é um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico [...]” (NÓVOA, 2009, p. 33). Ao dicotomizar a práxis pedagógica – dissociando teoria de prática –, caracterizando-a como mera transmissão de saberes, silenciava-se, em grande medida, sua dimensão política. Afinal, como observa Geraldi (1984), toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política de compreensão e interpretação da realidade. Ao observar o que se espera alcançar no ensino – as expectativas – sem relacionar isso com as visões de educação, de mundo e de sujeito que lhes dão suporte e com as concepções pedagógicas correspondentes, rompe-se a conexão entre o ensino e os contextos reais em que ele se dá, silenciava-se a dimensão política da educação e sua implicação social, esvaziava-se a função da escola como espaço de embates sociais. No caso do governo Richa, o documento é, então, um indicativo de como se compreendeu e geriu a educação no período.

As DCE, desse modo, continuaram sendo o documento pedagógico oficial do Estado, mas pouco – ou nada – se fez para que sua proposta fosse implementada. Como denuncia Assunção (2012), ainda que mantida de forma aparente pelo governo, a proposta das DCE, “rotulada como uma proposta curricular de uma gestão de governo (2003-2010), começa a entrar ‘em decadência’ por não haver uma continuidade no programa de formação continuada dos professores para que a sua efetivação continue a ocorrer” (ASSUNÇÃO, 2012, p. 26). Assim, ao longo dos anos seguintes à sua publicação, não é possível afirmar que o projeto educativo proposto nas DCE tenha se efetivado nas escolas públicas paranaenses, nem que um esforço, por parte da SEED, tenha sido empreendido para tal.

Ao longo da primeira gestão de Beto Richa (PSDB), estabeleceu-se um cenário, conforme Silva Junior (2016), de reorientação das políticas educacionais, principalmente em relação ao currículo, que, como vimos, teve as avaliações de larga escala como “principal expoente e motor de implementação” (SILVA JUNIOR, 2016, p. 113). Apesar disso, de um governo que não priorizou a população em geral e a educação pública de qualidade, o governador foi reeleito, no pleito de 2014, ainda no primeiro turno²⁰⁵.

Ao longo de sua segunda gestão (2015-2018), Beto Richa desferiu novos golpes contra a educação pública paranaense. Entre eles, destacamos o violento ataque aos professores em 29 de abril de 2015 e a redução da hora-atividade em 2017. O primeiro diz respeito ao episódio truculento de ação do estado sobre professores que se manifestavam, pacificamente, no Centro Cívico, em Curitiba, contra o PL 252/2015, que modificava a previdência dos servidores públicos estaduais, alterando sua forma de custeio – o que traria economia aos cofres públicos, mas, a longo prazo, poderia comprometer a saúde financeira da ParanáPrevidência, impactando as aposentadorias dos servidores²⁰⁶. Não houve diálogo. Enfatizando o tom autoritário de sua gestão, o governador – que tinha interesse na aprovação do Projeto – acionou um contingente de policiais atípico para garantir, supostamente, a segurança dos parlamentares na votação²⁰⁷. O que se garantiu foi que o projeto pudesse ser

²⁰⁵ Conforme dados do TSE, Carlos Alberto Richa foi reeleito para o cargo de governador do Paraná no primeiro turno das eleições de 2014 com 55% dos votos válidos. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2014/Outubro/beto-richa-psdb-e-reeleito-no-primeiro-turno>>, acesso em 28 mar. 2023.

²⁰⁶ Para mais informações indicamos a leitura do seguinte artigo: CAMARGO, José Jailton. Estado e repressão violenta à educação pública no Paraná: resquícios de ditadura ou “normalidade democrática”? In: SILVA, Eliane Cristina da; PEREIRA, Márcio José; NEVES, Ozias Paese. **Experiências de exceção no pós-ditadura**. Maringá/PR: Edições Diálogos, 2021, p.69-77. Além disso, recomendamos a leitura da matéria disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/29/politica/1430337175_476628.html>. Acesso em 28 mar. 2023.

²⁰⁷ A força policial acionada foi desproporcional ao evento. Camargo (2021) destaca que, segundo a Defensoria Pública, em ação civil movida no caso, “o número de policiais militares na operação no dia 29/04/2015 é superior àquele utilizado pelo estado do Rio de Janeiro na retomada do Complexo do Alemão” (CAMARGO,

votado, a portas fechadas, independentemente de qualquer manifestação popular. Mais de 200 pessoas – a extensa maioria era de professores – ficaram feridas²⁰⁸. O cruel acontecimento passou a integrar a galeria dos tristes episódios autoritários da história da educação pública paranaense.

Mantendo o tom arbitrário no que diz respeito à educação – com um projeto político que não se ocupava da qualidade do ensino, mas da redução dos gastos públicos –, em 2017 a SEED publicou a Resolução 113/2017, a qual regulamentava a distribuição de aulas e funções aos professores do quadro próprio do magistério. O documento, em seu artigo 9º, determinava uma redução na quantidade de horas-atividade a que os professores tinham direito – passando de sete para cinco horas-atividade a cada 20 horas semanais de trabalho. Na prática, isso significava mais tempo em sala de aula e menos tempo para o planejamento dessas aulas. Como professora, sabemos que a elaboração de aulas de qualidade demanda tempo de estudo, de preparo, de elaboração de materiais e atividades, de correção dos trabalhos propostos. Assim, reduzir esse tempo e, em contrapartida, ainda aumentar a carga horária em sala, impacta diretamente a qualidade do ensino ofertado. Apesar de protestos dos professores e de ações judiciais movidas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná (APP-Sindicato), as modificações na hora-atividade foram mantidas e permanecem até hoje²⁰⁹, representando mais uma retirada de direitos que a educação paranaense sofreu sob a gestão de Beto Richa (PSDB).

É nesse contexto que se dá o início do processo de implementação da BNCC no estado do Paraná. Logo após a homologação da parte do documento nacional que versa sobre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, em 2017, foi publicada, no Diário Oficial da União, a Resolução CNE/CP 2, de 22 de dezembro de 2017, que dispunha sobre a implantação da BNCC em todo o país, determinando que as instituições de ensino deveriam alinhar seus currículos à proposta da Base preferencialmente até 2019, com prazo máximo até o início do ano letivo de 2020 para fazê-lo. De forma geral, a Resolução apontava que a elaboração ou a edição das propostas pedagógicas das instituições de ensino deveria seguir alguns critérios, tais como considerar a ampla participação dos docentes, levar em conta as múltiplas dimensões dos estudantes que são parte do contexto escolar e incluir como referência obrigatória nos currículos a BNCC. Na sequência, por meio da Portaria 331, de 05

2021, p. 75).

²⁰⁸ Dados obtidos em: <<http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2015/04/professores-entram-em-confronto-compm-durante-votacao-na-alep.html>>, acesso em 23 jan. 2019. Também disponíveis em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2015/04/29/politica/1430337175_476628.html>, acesso em 28 mar. 2023.

²⁰⁹ Conforme observamos em: <<https://www.educacao.pr.gov.br/Pagina/Jornada-de-Trabalho-com-horas-atividade>>. Acesso em 28 mar. 2023.

de abril de 2018, do MEC, foi instituído o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que tinha como objetivo guiar e apoiar as instituições de ensino na implementação da BNCC em suas propostas pedagógicas.

No Paraná, foi constituído um comitê gestor, composto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/PR) e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/PR) para construir um referencial curricular único, que tinha como objetivo “estabelecer direitos de aprendizagens a todos os estudantes do estado em uma perspectiva de equidade, ou seja, de garantir as condições necessárias para que essas aprendizagens se efetivem” (PARANÁ, 2018, p. 5). Assim,

Com a finalidade de elaborar uma versão preliminar do documento referencial e organizar o processo de implementação, foram organizados encontros presenciais e a escrita colaborativa por meio de compartilhamento digital do material. Esse processo contou com a participação dos Núcleos Regionais de Educação da Rede Estadual de Ensino como interlocutores nos municípios e/ou regiões e das Secretarias Municipais de Educação, contribuindo na leitura crítica do documento, realizada também por docentes externos convidados para essa finalidade. (PARANÁ, 2018, p. 6-7)

O comitê gestor elaborou, dessa forma, uma versão preliminar do *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*, a qual, como se explicita no próprio documento, foi disponibilizada para consulta pública em junho de 2018, de forma online, por um período de 30 dias, além de ser discutida também na Semana Pedagógica, no segundo semestre de 2018. No texto de Apresentação do Referencial, afirma-se que a versão preliminar recebeu “75.366 contribuições”, as quais teriam sido “analisadas e, na medida da pertinência, incorporadas ao documento, culminando em uma versão consolidada, garantindo, assim, uma **efetiva participação na construção coletiva e democrática**” (PARANÁ, 2018, s/p, grifos nossos). A versão final do documento foi homologada pelo Conselho Estadual de Educação (CE), em novembro 2018.

Rosseto e Castro (2022), contudo, apontam que a elaboração do Referencial não se deu com ampla participação docente nem com tempo suficiente para discutir suas propostas, caracterizando-se, na verdade, como “um processo aligeirado, no período do recesso do meio do ano e da Semana Pedagógica em julho de 2018”, quando “os educadores da rede pública tiveram dois dias para analisar toda a proposta do novo Referencial Curricular enviado pela SEED”, a qual contava com 901 páginas no total, de modo que “o Referencial Curricular foi apresentado às escolas sem tempo para um estudo mais aprofundado” (ROSSETO; CASTRO,

2022, p. 45). Portanto, o documento – que é “válido para todo o Sistema Estadual de Educação Básica do estado, incluindo a Rede Estadual, as Redes Municipais e a Rede Privada de ensino” (PARANÁ, 2018, s/p) – foi construído de forma acelerada, num processo que não propiciou as necessárias discussões com os sujeitos envolvidos na educação. Em nosso entendimento, isso ocorreu de forma proposital: não se poderia dizer que o documento não foi submetido às críticas dos sujeitos da educação, mas, ao mesmo tempo, não foram criadas as condições para que um amplo diálogo acontecesse. Além disso, o comitê responsável pela elaboração do documento não expressava uma **construção coletiva e democrática**. Composto por representantes de órgãos e conselhos ligados à administração pública, “acreditamos que não representam o sistema estadual de educação e, tão pouco, os sistemas municipais de educação, mas sim exercem a representatividade do governo de cada segmento” (ROSSETO; CASTRO, 2022, p. 45). O processo de elaboração do Referencial, desse modo, foi arbitrário e aligeirado, homologando a versão final do documento sem que houvesse sido realizado o debate necessário para sua construção.

O Referencial, como era esperado, pauta-se na BNCC. E, assim como o documento nacional, suprime uma questão essencial: a discussão teórica a respeito das concepções que dão suporte às práticas propostas, promovendo um silenciamento da dimensão política da educação. O documento “aponta princípios fundamentais²¹⁰ que orientam e dão suporte ao trabalho pedagógico no âmbito da formação integral, com vistas à interação crítica e responsável do estudante na vida em sociedade” (PARANÁ, 2018, p. 9). No entanto, alinhado à BNCC e à política educacional do governo federal à época, com uma educação centrada no âmbito das competências²¹¹ – as quais o documento prefere tratar apenas pelo termo *direitos*

²¹⁰ Os princípios são: “**Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos**, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos; **Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola**, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar; **Igualdade e Equidade**, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar; **Compromisso com a Formação Integral**, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano; **Valorização da Diversidade** compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade; **Educação Inclusiva** identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo; **Transição entre as etapas e fases da Educação Básica**, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes; **A ressignificação dos Tempos e Espaços da Escola**, no intuito de reorganizar o trabalho educativo; E a **Avaliação** dentro de uma perspectiva formativa” (PARANÁ, 2018, p. 10-11).

²¹¹ Os direitos de aprendizagem gerais da Educação Básica que o Referencial estabelece são as dez competências gerais da BNCC: 1. 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. 2. 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. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-

de aprendizagem – e habilidades, o Referencial Curricular (PARANÁ, 2018) defende um ensino pautado na concepção de educação bancária tal como postulada por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987[1970]), o que vai contra a perspectiva da formação de sujeitos críticos. Sem apresentar reflexões teóricas, o documento traz:

[...] uma metodologia de ensino voltada a “treinar” os alunos por meio de exercícios repetitivos, com vistas a alcançar bons índices nas avaliações externas. Sob esse viés, a aprendizagem deixa de ser internalizada pelos conteúdos historicamente produzidos e passa a se dar por repetições de exercícios aleatórios e descontextualizados. O conteúdo científico é substituído por um sistema de ensino em que o professor tem como meta trabalhar com as competências restritas e imediatas. Nesse sentido, a educação escolar não ultrapassa os limites do cotidiano, do senso comum e **não contribui para a construção de um sujeito crítico, autônomo e consciente de sua posição na sociedade atual.** (ROSSETO; CASTRO, 2022, p. 33-34, grifos nossos)

O que se observa no Referencial, desse modo, é uma visão de mundo fundamentada no neoliberalismo – e, portanto, na manutenção do *status quo* e no acirramento das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, o documento contribui para um ensino que visa à formação de um sujeito acrítico, sem consciência de si e de sua realidade, mas treinado para aceitá-la e produzir o que o mercado espera dele, sendo “[...] construído com a intenção de formar ‘corpos dóceis’ de fácil manipulação para servir como mão de obra barata ao mercado de trabalho” (ROSSETO; CASTRO, 2022, p. 35).

No que diz respeito à LP, o documento determina como eixos do ensino “Oralidade, Análise Linguística/Semiótica, Leitura/Escuta e Produção de Textos/Escrita” (PARANÁ,

cultural. 4. 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. 5. 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. 6. 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. 7. 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. 8. 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. 9. 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. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (PARANÁ, 2018, p. 31-32)

2018, p. 532), os quais devem ser trabalhados de forma articulada, tomando o texto como unidade fundamental do ensino. E informa assumir “a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem”, o que reforça a “ideia de que o processo de apropriação da linguagem só é compreendido a partir das interações sociais mediadas por práticas discursivas” (PARANÁ, 2018, p. 529). No entanto, apesar de posicionar-se dessa forma, não traz embasamento teórico explícito, não discute teorias linguísticas, não apresenta autores, não trata do ensino de LP ao longo do tempo e das diferentes concepções que o norteiam com suas implicações didático-metodológicas, suprimindo a cientificidade do documento.

E, ainda que o Referencial afirme se pautar numa perspectiva enunciativo-discursiva de língua(gem), ao tratar dos objetos de conhecimento e objetivos do ensino, possibilita inferir um embasamento em diferentes concepções de linguagem e um diálogo com teorias linguísticas variadas. Nesse sentido, o documento é confuso e possibilita práticas pedagógicas até mesmo contraditórias, muitas das quais não são subsidiadas por uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Mais do que isso, ao não embasar cientificamente suas proposições, legitima a ocorrência de diferentes ensinos de LP no estado, pautados em concepções de linguagem diversas e, portanto, com propósitos também diferentes. Desse modo, se sua função era a de garantir um ensino coeso em todo o Paraná, o Referencial, ao menos no que diz respeito à LP, falha em seu propósito.

É na esteira desse Referencial Curricular que foi elaborado o *Currículo da Rede Estadual Paranaense* – o CREP (PARANÁ, 2021). Esse segundo documento – sobre o qual nos debruçamos mais detidamente ao longo das próximas subseções – “complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo os conteúdos para cada componente curricular em cada ano do Ensino Fundamental” (PARANÁ, 2021, s/p)²¹². Publicado em 2021, o CREP foi elaborado na gestão de um novo governador.

Em 2018, no pleito que elegeu Jair Messias Bolsonaro à presidência do país, o Paraná alçou ao cargo de governador o político Carlos Alberto Massa Júnior²¹³, conhecido como Ratinho Júnior, do Partido Social Democrático (PSD)²¹⁴. Ambos os candidatos se apoiaram

²¹² Informação disponível no site do governo estadual para o CREP:

<<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep#:~:text=O%20Crep%20complementa%20o%20j%C3%A1,cada%20ano%20do%20Ensino%20Fundamental.>>. Acesso em 02 abr. 2023.

²¹³ Carlos Alberto Massa Júnior é empresário, político (filiado ao Partido Social Democrático – PSD) e filho do comunicador Carlos Roberto Massa – o Ratinho. Sua família é dona da Rede Massa, uma rede de televisão brasileira sediada em Curitiba, capital do estado do Paraná, afiliada ao Sistema Brasileiro de Televisão (SBT).

²¹⁴ Ratinho Júnior venceu as eleições de 2018 para o governo do estado do Paraná ainda no 1º turno, recebendo cerca de 60% dos votos válidos. Dados disponíveis em:

<<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2018/Outubro/ratinho-junior-e-eleito-governador-do-parana-no-1o-turno>>. Acesso em 28 mar. 2023.

durante o pleito, sinalizando que o tom das gestões seria similar. Ratinho Júnior continuou com as políticas neoliberais no Paraná, dando sequência ao sucateamento da educação pública no estado.

Nesse sentido, Costa (2022) assevera que “a composição da gestão estadual da educação pública do Paraná une representantes do neoconservadorismo (na figura do governador – um apoiador declarado do presidente Jair Bolsonaro) e do neoliberalismo (na figura do secretário de Educação, que é empresário)” (COSTA, 2022, p. 79). Esse neoconservadorismo, que ganhou espaço no Brasil sob a figura de Jair Bolsonaro, é, conforme Peroni (2021), favorável ao poder corporativo, à iniciativa privada, à restauração do poder de classe, à desconfiança da democracia e à governança pela elite – características que compartilha com o neoliberalismo –, mas também defende “uma moralidade inflexível como cimento social” (PERONI, 2021, p. 6).

Tal combinação resultou, na educação paranaense, num quadro desfavorável ao ensino público, que segue sofrendo ataques do governo em favor da iniciativa privada²¹⁵. Conforme Mendes, Horn e Rezende (2020),

Esse modelo [neoliberal] também foi adotado e vem sendo atualmente aplicado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) do Governo Ratinho Júnior (2019-atual). Trata-se de uma política educacional perversa, focada tão somente nos resultados das avaliações institucionais de larga escala, como Prova Brasil, que produz o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e recentemente a Prova Paraná, que busca estimular o empreendedorismo gerencial dos diretores das escolas para a elevação dos índices de avaliações externas que aferem qualidade à educação, sem modificar as condições de trabalho dos profissionais da educação e de ensino e aprendizagem no interior das escolas. (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 3)

Dessa forma, embora tenha ocorrido a troca do governador, as políticas para a educação seguiram no rumo do neoliberalismo, minimizando o papel do Estado e incentivando o capital privado na gestão pública.

Corroborando essa postura, Ratinho Junior convidou Renato Feder para comandar a SEED. O empresário, formado em Administração de empresas pela Fundação Getúlio Vargas e mestre em Economia pela Universidade de São Paulo (USP), “[...] é autor do livro intitulado Carregando o Elefante – Como Transformar o Brasil no País Mais Rico do Mundo (2011), que defende, entre outras coisas, a privatização de todas as escolas e universidades do país,

²¹⁵ A afirmação se faz no presente, pois, enquanto produzimos esta Tese, Ratinho Júnior já se reelegeu para o governo do Paraná para o período de 2023-2026. O tom de sua gestão não se alterou, logo as políticas para a educação pública continuam sendo as mesmas.

além da extinção do Ministério da Educação” (COSTA, 2022, p. 79). Sua proposta para a educação é implantar “[...] o sistema de vouchers. Para cada aluno matriculado em ensino fundamental, o governo paga uma bolsa diretamente à escola. Cada escola pode optar se receberá apenas a verba do governo ou se cobrará uma taxa extra” (OSTROWIECKI, FEDER, 2007-2008, p. 145).

A educação paranaense, desse modo, passou a ser liderada por um Secretário que é a favor do fim do ensino público e gratuito ofertado pelo Estado em favor da iniciativa privada. Sua postura sobre a educação o levou a ser cotado, pelo então presidente Jair Bolsonaro, para assumir o Ministério da Educação – o mesmo ministério cuja extinção ele defende no livro em que é coautor –, o que indica que o governo federal e o governo estadual estavam alinhados em suas (não-)políticas para a educação pública.

Assim, a lógica empresa-escola advinda do ideário neoliberal continuou avançando no Paraná, espraiando-se nas diferentes ações voltadas à educação. Com Feder à frente da SEED, por exemplo, “[...] a Fundação Itaú Social assumiu o protagonismo da organização do trabalho pedagógico e da formação continuada de professores” (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 11). Esse projeto para a educação, financiado pelo governo estadual, caracterizou-se por uma formação em serviço na forma de tutoria para: 1) os gestores pedagógicos, “voltada para a integração e o fortalecimento do trabalho pedagógico dos professores, com foco, principalmente, na orientação dos planos de aula e avaliação do processo de ensino e aprendizagem”; e 2) os professores, “mostrando diferentes maneiras de lecionar, ou seja, volta-se às possibilidades múltiplas de realizar a gestão das aulas” (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 12).

Mendes, Horn e Rezende (2020) explicam que foram criados quinze roteiros de tutoria, lançados entre fevereiro e agosto de 2019 pelo Departamento de Acompanhamento Pedagógico da SEED-PR, para orientar o trabalho dos tutores nas escolas.

Os princípios norteadores da prática tutorial, tanto aquela voltada à ação pedagógica quanto a destinada à produção docente, mostram com alguma nitidez a concepção que subjaz esse projeto de formação continuada: gerenciamento e controle da ação docente e pedagógica, com a finalidade de melhorar as notas dos estudantes no ranking dos processos de avaliação em larga escala, como é o caso, por exemplo, do IDEB e da Prova Paraná. Expressões como parceria, customização e protocolos passaram a fazer parte do universo conceitual da educação escolar por meio dos Roteiros de Tutoria Pedagógica (PARANÁ, 2019b). São termos tipicamente do mundo dos negócios, do mundo do mercado livre, da compra e venda de mercadorias e serviços. Isso, por si só, indica a concepção de escola que está em jogo. Ela é vista não mais como um espaço de formação cultural e intelectual, mas como

chão de fábrica, como empresa, como lugar para protocolar e cadastrar informações, como instituição prestadora de serviços, escola a serviço da produção em série. (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 12)

Os autores ressaltam que os roteiros foram estruturados a partir de uma lógica gerencial empresarial, cujo foco está na produção e no controle de qualidade, mais no controle do que na qualidade. Entre as atribuições dos tutores estava a observação da organização dos espaços e tempos escolares, da integração entre as equipes gestoras, professores, funcionários, alunos e comunidade; a realização do diagnóstico das escolas, analisando o modo como os professores tratavam os alunos e realizavam a hora-atividade, suas formas de avaliação e como usavam os dados das avaliações em larga escala para realizar o planejamento das ações pedagógicas da escola. Os resultados obtidos podiam levar a premiações ou punições: “É importante registrar que a prática de fechamento de escolas com problemas de desempenho, frequência ou rendimento já é uma realidade na atual administração estadual, perceptível nos dados sistematizados a partir dos registros retirados do trabalho de tutoria” (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 18).

Os roteiros submeteram a formação continuada dos professores a um processo que não privilegia o conhecimento científico e a discussão do ensino público com vistas a melhorar sua qualidade. A análise dos roteiros destacou o “desinteresse da mantenedora pelo caráter democrático da educação” (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 19), apontando para uma gestão mais autoritária, que descaracteriza a função da escola enquanto espaço de debates, de lutas sociais e de desenvolvimento intelectual.

Ao adotar os princípios e metodologias de gestão de política pública ditados pelos institutos e fundações empresariais, coloca-se em xeque o princípio da gestão democrático-participativa. Há evidências de que os roteiros de tutoria pedagógica são elaborados por assessores diretamente vinculados a institutos e fundações financiados pelo meio empresarial e sistema financeiro. Observa-se, como consequência, que a gestão da política educacional paranaense é terceirizada de acordo com os interesses do mercado [...] (MENDES; HORN; REZENDE, 2020, p. 21)

Nesse sentido, corroborando o tom mais autoritário aplicado à educação, também é preciso destacar que o Paraná empenhou-se na implantação do Programa das Escolas Cívico-Militares do governo federal²¹⁶, uma vez que, “dentre as ações da SEED [sob o comando de

²¹⁶ Trata-se do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Conforme o site do próprio programa (<https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa>, acesso em 04 abr. 2023), ele é fruto de uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, a qual “apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio

Renato Feder], estão a transformação de 197 escolas estaduais da rede em Colégios Cívico-Militares do Paraná (CCM-PR)” (PALÚ; ARBIGAUS, 2022, p. 62). Silva (2021), que desenvolveu pesquisa de mestrado sobre tal programa do governo federal, explica que a defesa para a criação dos CCM estava na alegação da melhoria da qualidade do ensino e o aumento da nota nas avaliações em larga escala por meio de uma educação que priorizaria a rígida disciplina militar. No entanto, o que a pesquisadora constatou foi que “a escola cívico-militar é o resultado dos interesses neoconservadores em instituir uma escola que atenda as necessidades do capital, isto é, que ensine a obedecer, esvaziada de conteúdos críticos e que faça o papel de propagar a ideologia conservadora na sociedade” (SILVA, 2021, p. 6). Observamos, assim, que a preocupação do governo estadual estava em adequar o ensino público à lógica de mercado, de forma autoritária, minimizando o papel do Estado na educação, mas acirrando as formas de controle sobre ela – um tom que a gestão de Ratinho Junior e de Jair Bolsonaro compartilharam.

Além disso, Costa (2022), ao identificar e analisar os programas da primeira gestão de Ratinho Junior, apontou que, dos 36 novos programas e projetos educacionais relacionados na página da SEED, “cerca de 20 projetos e ações são operados pelo setor privado junto à rede estadual” (COSTA, 2022, p. 80), evidenciando como os processos de privatização vêm se acentuando na educação no estado.

É nesse contexto, de sucateamento da escola pública, que se desenrola a pandemia de Covid-19 no Paraná. Dada a grande disseminação do vírus e a recomendação, pela OMS, de medidas de isolamento social, o Paraná suspendeu as aulas presenciais na rede pública de ensino em maio de 2020. “Por meio do Decreto Estadual nº 4.230 de 16 de março de 2020, se estabeleceu em caráter excepcional, o regime especial para oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais, obrigando as escolas e demais instituições de ensino a implementar o ensino remoto para dar continuidade ao ano letivo” (NASCIMENTO; BREIS; BATISTA JUNIOR; PORTELA; FERNANDES; TIEPOLO, 2022, p. 130). Teve início o Ensino Remoto Emergencial (ERE), que incluiu “aulas pela TV aberta, o uso do aplicativo Aulas Paraná e o uso de plataformas para trabalho remoto como o *Classroom*, vinculado ao grupo *Google*” (NASCIMENTO; BREIS; BATISTA JUNIOR; PORTELA; FERNANDES;

dos militares”. Seu objetivo seria o de “melhorar o processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas e se baseia no alto nível dos colégios militares do Exército, das Polícias e dos Corpos de Bombeiros Militares”, com os militares atuando “no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuarão responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico”. Criado em 2019 por meio do Decreto nº 10.004/2019, o programa visava a implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano.

TIEPOLO, 2022, p. 130), além da disponibilização de materiais impressos para os alunos que não tinham acesso aos conteúdos online.

Conforme Gomes, Hauresko, Stefenon, Silva e Nobukini (2020), a SEED optou, em maior parte, pelo modelo de aulas assíncronas – aulas que não aconteciam ao vivo, mas eram produzidas anteriormente e disponibilizadas aos estudantes. As aulas eram gravadas por professores contratados para esse fim – e não pelos professores da rede que já ministravam aulas às turmas da Educação Básica e conheciam seus alunos e suas realidades – e tinham **forte tendência conteudista e acrítica**. No caso específico da Língua Portuguesa, Turkiewickz e Costa-Hübes (2021), em pesquisa desenvolvida com professores da rede estadual, asseveram que, para muitos dos docentes consultados, “[...] algumas atividades disponibilizadas pela SEED (principalmente no primeiro mês de aula), tanto via *Google forms* como impressas, são, em sua maioria, estruturadas de forma prescritiva/normativa, o que inviabiliza a interação do aluno com o professor ou com o texto” (TURKIEWICKZ; COSTA-HÜBES, 2021, p. 14). Alguns professores participantes da pesquisa também destacaram que “as atividades disponibilizadas pela SEED aos alunos, os conteúdos explorados nas videoaulas, bem como o Plano Único de trabalho adotado não tem propiciado um trabalho discursivo com a linguagem, de modo que promova a interação”, favorecendo um ensino em que “não há espaço para o aluno falar; apenas para o professor ‘transmitir’ o conteúdo” (TURKIEWICKZ; COSTA-HÜBES, 2021, p. 15).

Assim, embora tenha possibilitado a continuidade das aulas durante o período pandêmico, o sistema criado pela SEED para desenvolver o ensino remoto não foi suficiente para garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Pesquisadores como Gomes, Hauresko, Stefenon, Silva e Nobukini (2020), Turkiewickz e Costa-Hübes (2021) e Nascimento, Breis, Batista Junior, Portela, Fernandes e Tiepolo (2022) destacam que não houve, por parte do governo estadual, o suporte adequado para a efetivação do ERE, tanto para os professores, que não receberam formação prévia para o uso das ferramentas digitais, quanto para os alunos, muitos dos quais não tinham acesso à internet – por questões econômicas ou por falta de acesso ao sinal digital.

Assim, ainda que consideremos que se tratou de sistema implantado em caráter de excepcionalidade e emergência, a implantação do ERE se deu de forma aligeirada, sem preocupação com a qualidade do ensino a ser ofertado, onerando os docentes e contribuindo para a precarização da escola pública paranaense.

O retorno às aulas presenciais se deu durante o ano de 2021 e manteve as mesmas bases da lógica empresa-escola que o governo vinha adotando.

Na atual gestão, o incentivo ao cumprimento de metas é uma constante nas orientações da SEED. São monitoradas metas como as de presença dos estudantes na escola, nos índices de avaliações externas (Prova Paraná). No retorno presencial às aulas, as direções das escolas foram pressionadas a cumprir metas de percentual de presença dos estudantes, houve casos de direções de escolas que foram afastadas por não cumprirem as metas estabelecidas pela SEED, desrespeitando a comunidade escolar que escolhe os diretores por meio de consultas (eleições). (PALÚ; ARBIGAUS, 2022, p. 62)

Além disso, a SEED continua incentivando que as aulas padronizadas elaboradas durante a pandemia, e disponibilizadas aos professores na forma de slides, sejam utilizadas no ensino. Seria necessário elaborar novas pesquisas para analisar tais materiais mais detidamente, contudo, apenas a ênfase na padronização das aulas, com materiais pré-elaborados sendo disponibilizados diretamente pela Secretaria, já evidencia o caráter autoritário que continua sendo aplicado à educação pública paranaense²¹⁷.

É nesse cenário que foi elaborado o CREP (PARANÁ, 2021). O documento foi produzido para complementar o Referencial Curricular (PARANÁ, 2018) e traz orientações específicas para a rede pública de ensino, apresentando-se como “[...] instrumento de trabalho que objetiva orientar a construção das Propostas Pedagógicas Curriculares (PPC), dos Planos de Trabalho Docente (PTD) e dos Planos de Aula” (PARANÁ, 2021, p. 3). E, embora informe que visa ao desenvolvimento dos estudantes para atuar socialmente de maneira “crítica e responsável” (PARANÁ, 2021, p. 3), compartilha da visão de mundo e de sujeito do Referencial, que, por sua vez, são as mesmas da BNCC: uma visão neoliberal que entende o sujeito como sendo pouco complexo, em processo de desenvolvimento para atingir habilidades obrigatoriamente pretendidas, com vistas à formação de pessoas capazes de se adaptarem às exigências do mercado de trabalho enquanto mão-de-obra flexível e conformada. De acordo com o texto do CREP:

²¹⁷ Hoje (2023), a SEED adota o Registro de Classe Online (RCO), por meio do qual o professor deve lançar os conteúdos de suas aulas diariamente, bem como registrar a frequência dos estudantes, suas avaliações e notas. Esse sistema foi instituído pela Resolução nº 3550/2022. Além disso, a SEED disponibiliza o RCO+aulas, que “é um módulo de planejamento que está disponível no Registro de Classe Online (RCO)”, no qual “o professor encontra planos de aula específicos para suas disciplinas e séries para as quais leciona, com sugestões pedagógicas e encaminhamentos metodológicos” (PARANÁ, 2022, s/p). Como explicitado no site do programa (https://professor.escoladigital.pr.gov.br/rco_mais_aulas, acesso em 06 abr. 2023), “os planos de aula são organizados por tema, conteúdo, conhecimentos prévios e objetivos. Eles também se dividem por trimestre e contemplam, além dos conteúdos essenciais, informações e atividades complementares” (PARANÁ, 2022, s/p). Entre os materiais disponibilizados, estão “links para videoaulas, slides e listas de exercícios, que podem ser editadas ou complementadas por materiais de sua preferência” (PARANÁ, 2022, s/p). O uso dos materiais não é obrigatório, mas é recomendado e incentivado pela SEED. Na prática, o sistema RCO possibilita um maior controle e monitoramento sobre o trabalho dos professores nas escolas.

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (Crep) tem como objetivo complementar e reorganizar o Referencial Curricular do Paraná, abordando as principais necessidades e características da nossa rede de ensino à luz da BNCC. Nele, são elencadas sugestões e orientações de conteúdos adequados à nossa realidade regional, os quais devem servir como base para o **desenvolvimento de competências e habilidades fundamentais para a trajetória dos estudantes** nesta etapa de formação – a do nível fundamental II - e para que estes possam atuar em sociedade, agindo, crítica e responsabilmente, frente aos desafios do mundo contemporâneo. (PARANÁ, 2021, p. 3, grifos nossos)

O foco, como observamos no excerto, está no desenvolvimento das **competências e habilidades**, o que, como já discutimos, pretende a “adaptação do indivíduo aos interesses do mercado por meio de uma educação construída sob bases pragmáticas [...]” (AMARAL, 2022, p. 79). Essas competências e habilidades são tomadas como **fundamentais para a trajetória dos estudantes**, pois são “[...] necessárias à resolução e problemas práticos e rotineiros, no intuito de atender aos interesses do mercado capitalistas, reduzindo-se o valor dos conteúdos” (AMARAL, 2022, p. 82). Em outras palavras, trata-se de um ensino a serviço do capital, que não privilegia a autonomia intelectual dos sujeitos, mas que busca prepará-los para as exigências do mercado, aqui tratadas como os **desafios do mundo contemporâneo**.

A respeito da elaboração do documento, o site governamental que divulga o CREP²¹⁸ informa:

No ano de 2019, a versão preliminar do Crep (anos finais) passou por um processo de consulta pública recebendo contribuições e ajustes. O período de implantação teve caráter preliminar.

Em 2020, o documento curricular passou por novas reformulações com a finalidade de atender às necessidades de melhoria. No mesmo ano, foi aberta nova consulta pública, por meio da qual, os(as) professores(as) da rede tiveram a oportunidade de contribuir para a melhoria do documento.

Em 2021, a Rede Estadual recebe a versão consolidada do Crep (anos finais), como documento curricular orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Separados por disciplinas, os conteúdos facilitam a organização do trabalho pedagógico, bem como as escolhas metodológicas dos professores(as) e os processos de avaliação que visam alcançar os níveis de proficiência dos estudantes, previstos para cada ano.

(PARANÁ, 2021, s/p)

Diferente do Currículo Básico (PARANÁ, 1990) e das DCE (PARANÁ, 2008), documentos cuja produção foi discutida ao longo de vários anos, o CREP teve uma versão

²¹⁸ Trata-se do site oficial: <<https://professor.escoladigital.pr.gov.br/crep>>. Acesso em 06 abr. 2023.

preliminar elaborada por técnicos da SEED²¹⁹ ainda em 2019 e, após dois períodos de consulta pública, ambas realizadas principalmente de forma online – em 2019, quando já havia sido iniciada a implantação do Currículo de forma preliminar, e em 2020, durante a pandemia de Covid-19 e, portanto, num período de incertezas e sobrecarga dos docentes, quando não havia como focar, de fato, num processo democrático de elaboração curricular –, lançou sua versão consolidada em 2021. Assim, embora o documento informe que “[...] resulta de um processo de construção consolidado com a significativa participação dos profissionais da rede de ensino estadual paranaense” (PARANÁ, 2021, p. 3), entendemos – como professora e pesquisadora na área da educação – que o documento foi, deliberadamente, produzido de forma aligeirada, sem diálogo e discussão suficientes com os sujeitos da educação. Tal qual o Referencial Curricular (PARANÁ, 2018), houve pressa na elaboração e publicação do CREP (PARANÁ, 2021). Isso se deve à obrigatoriedade de os estados e municípios adequarem suas propostas à BNCC, mas também propicia reflexões sobre os motivos de documentos tão importantes precisarem ser constituídos de forma aligeirada, evidenciando a urgência de uma elite econômica – especialmente após o golpe presidencial em 2016 – para impor à educação uma lógica que lhes beneficiaria diretamente, e a qual encontrou terreno propício para ser implementada no Paraná, uma vez que os governos de Beto Richa e Ratinho Júnior compartilharam/compartilham dessa visão neoliberal. O que se estabelece, desse modo, é um projeto para a sociedade paranaense, especialmente no que diz respeito à educação pública.

²¹⁹ Assinam a parte de LP do CREP Adilson Carlos Batista, Ana Paula Istschuk, Cidarley Grecco Fernandes Coelho, Edilson José Krupek, Renata Gonçalves Gomes e Similaine Sibeli da Silva. Todos são graduados em Letras e atuavam como técnicos-pedagógicos da SEED quando da elaboração do documento. À época, Adilson Carlos Batista cursava o doutorado na área de Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), pesquisando na área de Análise do Discurso. Ana Paula Istschuk era especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira e em Tecnologia em Educação e cursou o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) entre os anos de 2014 e 2016 na UFPR, pesquisando a adaptação cinematográfica como estratégia de leitura. Cidarley Grecco Fernandes Coelho cursava o doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unicamp, pesquisando na área de Análise do Discurso. Edilson José Krupek tinha especialização em Docência do Ensino Superior, Educação Especial e Linguística Aplicada ao Ensino de LP. Renata Gonçalves Gomes havia cursado o mestrado em Estudos da Linguagem na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e, em seu currículo lattes informa ter experiência como desenvolvedora, revisora e designer educacional de materiais para cursos de extensão e de formação de professores e no desenvolvimento, elaboração e correção de avaliações em larga escala. Similaine Sibeli da Silva cursou mestrado profissional em Letras na Unioeste – campus Cascavel entre os anos de 2013 e 2016, com pesquisa na área da Linguística Aplicada. Observa-se, dessa forma, que os professores que assinam o documento são qualificados, em termos de formação acadêmica, para a produção do mesmo. Não buscamos informações adicionais a seu respeito, pois não nos interessa expor os docentes no que diz respeito ao texto do documento. Buscamos apenas situar quem foram os profissionais que compuseram a equipe da SEED responsável por organizar a parte de LP do CREP. Entendemos que os docentes buscaram contemplar as aprendizagens essenciais conforme a BNCC e cumpriram designações dos seus superiores na SEED, gozando de pouca ou nenhuma liberdade na produção do documento.

O CREP, como o próprio documento destaca, traz os conteúdos a serem trabalhados nas escolas, além de reflexões metodológicas sobre como fazê-lo:

O Currículo da Rede Estadual Paranaense, portanto, é um instrumento de fundamental importância para a prática docente, pois apresenta um conjunto de conteúdos, competências gerais, e também específicas, de cada componente, bem como reflexões sobre metodologias que potencializam as aprendizagens e o processo avaliativo formativo dos estudantes. (PARANÁ, 2021, p. 3)

Assim, a partir da próxima subseção analisamos mais detidamente as orientações contidas no CREP para o ensino de LP, buscando observar as concepções que devem subsidiar o ensino público do estado, orientando a produção dos projetos das escolas e as aulas dos professores.

7.2 COMPREENSÕES SOBRE A LÍNGUA(GEM)

No que diz respeito ao componente curricular LP, o CREP (PARANÁ, 2021) organiza-se da seguinte forma: 1) *Apresentação*, em que explica de forma breve o objetivo do documento e como se deu sua elaboração; 2) *Competências Gerais da Educação Básica* e 3) *Competências Específicas de Língua Portuguesa*, tópicos separados em que apresenta as dez competências gerais e as dez específicas do componente de LP trazidas pela BNCC; 4) *Encaminhamentos Metodológicos*, em que discute como deve ser o ensino de LP, apresenta os gêneros de cada campo de atuação contemplado pelo documento e aborda as práticas de linguagem – leitura, oralidade/escuta, produção de textos e análise linguística/semiótica; 5) *Possibilidades de Trabalho com as Competências*, em que explica o conceito de competência – reproduzido da BNCC “[...] como mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (PARANÁ, 2021, p. 9) – e discorre sobre como se configuram os objetivos de aprendizagem no documento, além de apresentar a função que o trabalho com cada campo de atuação deve desempenhar no processo de ensino-aprendizagem visando ao desenvolvimento das competências gerais e específicas; e 6) *Avaliação*, em que discute como os professores devem avaliar os estudantes.

É importante destacar que o CREP não apresenta uma parte com os fundamentos teóricos de sua proposta de ensino – o que os outros dois documentos estaduais que analisamos apresentavam –, indo direto para os encaminhamentos metodológicos. Também, diferentemente das DCE (PARANÁ, 2008) – que discutiam o ensino de LP ao longo da história, enfatizando a

dimensão política do ensino de língua(gem) – o CREP silencia tais discussões. Logo, não são abordadas as concepções e as teorias linguísticas que dão suporte às práticas preconizadas pelo documento, nem suas implicações sociais.

Ao considerarmos que “[...] qualquer proposta metodológica é a articulação de uma concepção de mundo e de educação – e por isso uma concepção de ato político – e uma concepção epistemológica do objeto de reflexão – no nosso caso, a linguagem [...]” (GERALDI, 1984e, p. 121), o CREP, tal qual o Referencial Curricular, expressa um posicionamento ideológico de esvaziamento da prática e silenciamento da dimensão política do ensino. Silenciar tais aspectos pode sinalizar para um projeto em favor de uma educação tecnicista, na qual, apesar do discurso oficial, os professores são meros transmissores de conteúdos – sem espaço para discutir sua função social e para estabelecer relações entre sua prática e as concepções de mundo, de sujeito e de linguagem que ela reforça, compreendendo as implicações sociais disso –, e os alunos são adestrados a cumprir as exigências do mercado de trabalho, desenvolvendo competências e habilidades que, como vimos, têm como fim sua adaptação e conformação ao mercado de trabalho.

Em nosso entendimento, ainda que seja um documento complementar (ao Referencial Curricular), o CREP deveria abordar sim, além das orientações metodológicas, discussões teóricas sobre a educação em geral e, considerando o escopo desta Tese, o ensino de LP mais especificamente. Primeiro porque, como vimos, essas discussões estão ausentes também no Referencial que ele visa a complementar; logo, não seria algo redundante. Depois, porque o CREP configura-se como um currículo a ser seguido por toda a rede estadual paranaense, estabelecendo como deve ser o ensino nas escolas públicas do estado. Desse modo, julgamos essencial que, sendo a referência dos docentes para elaborar suas aulas, e das escolas para construir seus projetos, o Currículo discuta a importância da educação, especialmente em um país como o Brasil, com tantas desigualdades sociais; aborde as lutas empreendidas na construção da escola pública; e, no âmbito da LP, as diferentes compreensões da língua(gem), seus impactos na prática pedagógica e na sociedade. Ao suprimir tais discussões em um currículo que se volta ao ensino público estadual, o CREP presta um desserviço à educação pública e possibilita questionar a quem beneficiam os silêncios no documento e a quais interesses essas ausências buscam atender. A organização do documento, dessa forma, evidencia paralelos entre o enunciado e o cronotopo de sua elaboração, sobre como os interesses políticos e econômicos dominantes no período vão moldando a construção do texto e de seus matizes ideológico-axiológicos.

Quanto à concepção de linguagem que adota, o CREP reproduz as dez competências específicas do componente LP apresentadas pela BNCC – o que era esperado, uma vez que as

competências não podem ser subtraídas dos currículos estaduais, que devem se organizar em função delas. Tais competências, como vimos, apontam para um ensino pautado pela concepção interacionista de linguagem, entendendo a língua como fenômeno histórico e social, que varia conforme os contextos de seu uso. Nesse sentido, temos um diálogo de concordância com o que postula o Círculo de Bakhtin: a língua(gem) é uma forma de interação entre sujeitos, é viva, dinâmica, ideológica e evolui nos usos que dela fazem os seus falantes.

E, corroborando esse entendimento, o CREP informa adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem:

Para o trabalho com Língua Portuguesa, a partir dos pressupostos da BNCC, **assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem**, compreendendo que sua apropriação se dá a partir das **interações sociais mediadas por práticas discursivas**. Nesse processo, o **texto tem centralidade como unidade de trabalho** e cabe ao(à) professor(a) promover atividades nas quais os(as) estudantes **relacionem os textos a seus contextos de produção**, desenvolvendo habilidades quanto ao **uso significativo da linguagem nas práticas de leitura/escuta, oralidade e produção de textos** em várias mídias e semioses. (PARANÁ, 2021, p. 6, grifos nossos)

Embora haja “diferentes perspectivas por meio das quais a abordagem enunciativo-discursiva pode ser entendida” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 21), é possível estabelecer diálogos entre a que é assumida pelo CREP e os estudos do Círculo de Bakhtin. Isso porque o documento, como podemos observar no trecho destacado, ressalta a compreensão da linguagem como forma de interação social, concretizada em práticas discursivas, enfatizando um estudo da língua(gem) que relacione os textos aos seus contextos de produção – o que é essencial aos pressupostos bakhtinianos.

Além disso, o documento estadual se pauta diretamente na BNCC, a qual “apresenta conceitos advindos da teoria dialógica da língua(gem)” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 21). Logo, é possível inferir que, ao assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva, o documento estabelece relações de concordância com a compreensão de língua(gem) do Círculo. Contudo, o CREP, assim como o Referencial Curricular (PARANÁ, 2018), não embasa teoricamente sua proposta, não cita autores, não deixa claro quais seriam os estudos linguísticos que subsidiam o ensino preconizado, de modo que não se pode afirmar categoricamente ser essa a abordagem defendida. O documento, como vemos adiante, possibilita certo ecletismo teórico, e nem sempre defende práticas coerentes com os pressupostos bakhtinianos sobre a língua(gem).

Também, no trecho, fala-se em **uso significativo da linguagem nas práticas de leitura/escuta, oralidade e produção de textos em várias mídias e semioses**, mas não se esclarece o que seria esse **uso significativo**. Ao considerar que há usos significativos de linguagem, o documento também permite inferir que há usos não significativos, uma vez que, como esclarece Fiorin (2016), o enunciado sempre mostra seu direito e seu avesso. Em nosso entendimento, contudo, todo uso de linguagem é significativo, uma vez que é feito no processo de interação social com algum objetivo e produz sentidos conforme o contexto em que ocorre. Todo uso de linguagem organiza-se em discursos e enunciados cuja “[...] orientação é inteiramente social” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 206). Talvez, o documento queira se referir aos usos de língua(gem) em que os sujeitos sejam capazes de agenciar os recursos verbo-visuais para construir textos-enunciados adequados aos contextos e às diferentes situações de interação em que se engajam, estabelecendo relações com outros discursos e vozes sociais de forma consciente e proposital; ou que sejam capazes de reconhecer e compreender tais discursos – o que, então, estaria em acordo com os pressupostos bakhtinianos sobre a língua(gem). No entanto, considerar tal proposição como **uso significativo** da linguagem é uma possibilidade observada a partir de inferências sobre o que o documento estabelece, uma vez que não fica claro o posicionamento do CREP.

Na sequência, o documento informa:

A centralidade do texto como unidade fundamental de trabalho não é uma orientação nova; há tempos, trabalhamos com essa premissa. No entanto, **a seleção dos gêneros discursivos para o trabalho em cada ano nem sempre foi organizada e/ou equilibrada**. No cotidiano, **as situações enunciativas se dão em campos de atuação diferentes, e todas essas possibilidades devem ser abordadas** – em maior ou menor grau – na escola. Assim, para fins de organização, **visando à garantia de abordagem**, os objetos e objetivos de aprendizagem/habilidades estão apresentados, neste documento, separados pelos quatro campos de atuação social definidos para os anos finais do Ensino fundamental: Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico/midiático e Campo de atuação na vida pública. (PARANÁ, 2021, p. 6)

No trecho destacado, o documento afirma que o ensino com centralidade no texto não é algo novo – o que retoma os documentos pedagógicos anteriores, os quais, desde a década de 1990, orientam que o ensino de LP no Paraná deve partir de textos e não de frases isoladas. Observamos que na orientação do CREP para que o ensino tenha o **texto como unidade de trabalho**, cabendo ao professor promover atividades para que os estudantes **relacionem os textos a seus contextos de produção**, há um diálogo de concordância com o Círculo de

Bakhtin – para o qual o texto não pode ser apartado de seu contexto de produção, já que “a situação extraverbal não é em absoluta uma simples a causa externa do enunciado, [...] a situação integra o enunciado como uma parte necessária de sua composição semântica” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 120) e com Geraldi (1984, 1997[1991]), o qual destaca o texto como ponto de partida e chegada do ensino de LP. Inferimos, dessa forma, a compreensão do texto como enunciado no documento.

O CREP preconiza, então, um ensino a partir de textos – reconhecendo que essa é uma orientação regular no estado do Paraná e que, portanto, o ensino de LP centrado no texto já acontece nas escolas – e orienta que o trabalho em sala de aula deve se dar com gêneros discursivos variados. Ao usar a terminologia **gêneros discursivos** também observamos um diálogo com os estudos de Bakhtin (2011[1979]), para o qual “falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas de constituição” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 282), de modo que “os gêneros do discurso organizam o nosso discurso” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 283) e se torna impossível estudar uma língua sem contemplá-los.

Ainda, o CREP considera que **as situações enunciativas se dão em campos de atuação diferentes**, o que entendemos referir as esferas sociais ou campos de atividade humana. Conforme Bakhtin (2011[1979]), “todos os diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261). O filósofo da linguagem ainda destaca que “a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de um certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 282). Os gêneros do discurso se constituem no interior das esferas sociais ou campos de atividade humana, a partir de situações de interação que nelas ocorrem com regularidade, organizando essas interações e os enunciados elaborados em seu âmbito. O documento, dessa forma, estabelece um diálogo com os estudos de Bakhtin e do Círculo ao considerar que as situações enunciativas acontecem em campos de atuação diversos e preconizam um ensino de LP a partir de textos de gêneros variados.

No entanto, o CREP afirma que **todas essas possibilidades** (de situações enunciativas nos diferentes campos de atuação) **devem ser abordadas – em maior ou menor grau – na escola**. Ora, não é possível abordar todos os campos de atividade humana ou seus gêneros no ensino escolar. Isso porque,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica determinado campo. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 262)

Portanto, numa perspectiva bakhtiniana dos gêneros, não seria possível abordar todas as possibilidades enunciativas nos diferentes campos de atividade humana nos anos escolares. Há muitos campos de atividade, ou esferas sociais, e eles crescem e se modificam conforme a sociedade passa por transformações, da mesma forma que o fazem os gêneros constituídos no interior dessas esferas. Assim, “Não se deve, de modo algum, minimizar extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos [...]” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 263). O projeto de ensino do CREP, portanto, não é realista ao afirmar que **todas essas possibilidades devem ser abordadas – em maior ou menor grau – na escola** e parece minimizar a heterogeneidade de esferas sociais e de gêneros discursivos.

Ao tratar dos gêneros, o CREP também apresenta uma crítica ao documento anterior, as DCE (PARANÁ, 2008), afirmando que **a seleção dos gêneros discursivos para o trabalho em cada ano nem sempre foi organizada e/ou equilibrada**. As DCE traziam quadro com os gêneros a serem estudados e discutidos em sala de aula, mas não limitavam o professor no que dizia respeito a quais ou a quantos gêneros trabalhar com os alunos em sala de aula, posicionando-se da seguinte forma:

A tabela sugerida de gêneros contempla uma diversidade de esferas sociais, buscando atender a diferentes realidades. Contudo, **cabará ao professor selecionar os gêneros a serem trabalhados, não se prendendo à quantidade, mas sim, preocupando-se com a qualidade do encaminhamento, com a compreensão do uso do gênero e de sua esfera de circulação**. Os gêneros precisam ser retomados nas diferentes séries com níveis maiores de complexidade, tendo em vista que a diferença significativa entre as séries está no grau de aprofundamento e da abordagem metodológica. Vale ressaltar que **os gêneros indicados não se esgotam nessa tabela, assim como a escolha dos gêneros não deve se ater exclusivamente a uma esfera**. (PARANÁ, 2008, p. 90, grifos nossos)

As DCE mostravam-se um documento menos autoritário em suas orientações, dando autonomia aos professores para selecionar textos de gêneros variados conforme os objetivos das aulas, sem que fosse necessário cumprir um cronograma de gêneros específicos em períodos determinados. O CREP, ao contrário, tece críticas ao posicionamento das DCE e busca determinar quais gêneros discursivos podem ser trabalhados em cada ano e em cada trimestre letivo. Tal postura do atual documento parametrizador da educação pública no

Paraná é compreendida a partir do seu cronotopo de elaboração, o qual, como discutimos, corresponde a um período de políticas mais autoritárias – tanto em âmbito federal quanto estadual –, buscando fortalecer os ideais neoliberais, o que implica no aumento do controle sobre as escolas e os professores.

O CREP apresenta, ainda, quadros – divididos por campo de atuação e ano escolar – com as práticas de linguagem, os objetos de conhecimento, a orientação de conteúdos, os objetivos de aprendizagem e o trimestre letivo em que devem ser trabalhados. Nesses quadros, os gêneros discursivos que devem ser contemplados nas aulas aparecem no campo de orientação de conteúdos, como podemos observar na figura 8.

Figura 8 – Quadro CREP

LÍNGUA PORTUGUESA - 6º ANO - ENSINO FUNDAMENTAL

CAMPO DE ATUAÇÃO JORNALÍSTICO/MIDIÁTICO				
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO	ORIENTAÇÃO DE CONTEÚDOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM (HABILIDADES)	TRIMESTRE
Leitura.	Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos. Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital.	Gêneros discursivos notícia, reportagem, HQ, cartum, foto/imagem, gráfico, infográfico, charge, entrevista, resenha. Contexto de produção dos gêneros jornalísticos/midiáticos. Tema do texto. Informações principais e secundárias. Fato e opinião. Tese e argumentos. Hierarquização de informações. Textos não verbais como recursos argumentativos e persuasivos.	(PR. EF06LP01. a.6.20) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta nos discursos jornalísticos/midiáticos, de forma a poder desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.	1º, 2º e 3º
	Apreciação e réplica.		(PR. EF06LP02. a.6.21) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia nas diferentes mídias.	
	Relação entre textos.		(PR. EF67LP02. a.6.22) Explorar os espaços reservados ao leitor nos jornais, revistas (impressos e on-line), sites noticiosos etc., interagindo de maneira ética e respeitosa, a fim de apreender modos sociais adequados de participação nesses espaços de divulgação de informações.	
	Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos. Apreciação e réplica.		(PR. EF67LP03. a.6.23) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade dessas para efetivar leituras pertinentes.	
	Efeitos de sentido. Exploração da multissemiose.		(PR. EF67LP05. a.6.24) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor e comentário), de forma a manifestar concordância ou discordância. (PR. EF67LP06. a.6.25) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc., para compreender a intencionalidade do texto.	

Fonte: CREP (PARANÁ, 2021, p. 20).

Na figura, é possível observar que, para a prática discursiva de Leitura, o professor deve trabalhar, ao longo dos três trimestres letivos do 6º ano, com os gêneros **notícia, reportagem, HQ, cartum, foto/imagem, gráfico, infográfico, charge, entrevista e resenha**, todos considerados como parte do campo de atuação jornalístico/midiático. Para cada campo de atuação, o CREP apresenta gêneros a serem trabalhados em cada uma das práticas discursivas. Há, assim, uma grande quantidade de gêneros previstos no currículo para serem trabalhados nas aulas de LP. O documento, entretanto, afirma:

São muitas as possibilidades para o trabalho com cada campo de atuação social. [...] Obviamente, nem todos poderão ser abordados em cada ano escolar. A seleção dos gêneros, e o equilíbrio de sua abordagem entre os campos de atuação, é uma tarefa que cabe ao(a) professor(a) com base em sua formação acadêmica e continuada, e em sua experiência docente, mas também, e principalmente, nos quadros organizadores curriculares, que este documento apresenta para cada ano, os quais orientam o seu planejamento. (PARANÁ, 2021, p. 6-7)

Destaca-se uma autonomia controlada do docente: ele poderá escolher com quais gêneros vai trabalhar em suas aulas – uma vez que há muitos gêneros e não é possível abordar todos –, mas essa seleção deve se dar a partir do que determinam os quadros organizadores trazidos pelo CREP. Ao contrário das DCE, que não estipulavam anos e períodos para o trabalho com determinados gêneros e segundo as quais o professor tinha liberdade para escolher gêneros que até mesmo não constassem no documento, o CREP limita a ação docente, estipulando dentre quais gêneros o professor pode selecionar aqueles com os quais vai trabalhar junto aos estudantes.

Ainda, o documento, pautando-se na BNCC e visando à **garantia de abordagem** de todas as possibilidades enunciativas, aponta quatro **campos de atuação social** a serem discutidos e trabalhados com o AF-EF: **campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico/midiático e campo de atuação na vida pública**. É interessante que o CREP destaque que os gêneros discursivos são constituídos no interior desses campos de atuação social. Nesse sentido, o documento reconhece a relação dos gêneros e dos enunciados neles moldados com o contexto extraverbal, o que é essencial, uma vez que os enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 261), de modo que “o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, [...] debilitam as relações da língua com a vida” (BAKHTIN, 2011[1979], p. 264-265). No entanto, vale ressaltar que, ainda que a escola aborde gêneros de diferentes campos de atividade humana, nunca dará conta de abordar todas as possibilidades enunciativas. Também, a delimitação desses campos pelo documento nos parece um pouco confusa, uma vez que congregam diferentes esferas sociais em um mesmo campo de atuação. É o caso, por exemplo, do campo de atuação jornalístico/midiático, que contempla os seguintes gêneros:

Tirinhas, *charges*, memes, *gifs*, notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, editorial, carta de leitor, *cartaz*, *banner*, folheto, panfleto, anúncio impresso e para *internet*, *spot*, propaganda de rádio, de TV, notícias para

rádios, TV ou vídeos; *podcasts* noticiosos e de opinião, entrevistas, roteiro de perguntas, comentários, jornais radiofônicos e televisivos, *vlogs* noticiosos, culturais e de opinião; discussões e debates, comentário, infográficos, cartaz, *banner*, *indoor*, folheto, panfleto, anúncio de jornal/revista, para *internet*, *spot*, propaganda de rádio e de TV. (PARANÁ, 2021, p. 7)

Na lista, há, por exemplo, gêneros que pertencem à esfera jornalística – como notícia, reportagem, artigo de opinião, editorial entre outros – e gêneros próprios da esfera publicitária – anúncio, cartaz, banner, panfleto, spot, propaganda etc. Entendemos que ambas as esferas apresentam intersecções, mas suas atividades têm diferentes funções sociais: enquanto o jornalismo se ocupa de informar e trazer interpretações sobre os fatos cotidianos, a publicidade visa a publicizar e vender ideias, produtos e serviços. Assim, o campo de atuação jornalístico/midiático é bastante amplo e inclui diferentes atividades humanas, o que não é discutido no documento. Se o texto é tomado na sua condição de enunciado (posicionamento que inferimos que o documento adota), sua função social, que faz parte da dimensão social do gênero, é determinante de sua dimensão verbo-visual. Logo, estabelecer essas diferenças, deixando-as claras aos docentes, seria fundamental. Sabemos que essa organização, adotada pelo documento, vem da BNCC. No entanto, não poderíamos deixar de comentar a respeito, ainda que brevemente, uma vez que, reproduzida no CREP, além de demonstrar concordância com o documento nacional, vai orientar todo o trabalho com a LP no estado.

Com relação às práticas discursivas de leitura/escuta, oralidade, produção de textos e análise linguística/semiótica, o CREP prevê “tanto momentos de trabalho específico com uma das práticas de linguagem quanto momentos de abordagem integrada de algumas, ou de todas” (PARANÁ, 2021, p. 8). Em nosso entendimento, há, nesse trecho, um diálogo não marcado com Geraldi (1997[1991]), para o qual, no ensino de LP, as práticas de leitura, produção de textos e análise linguística devem ser trabalhadas conjuntamente. O documento não aborda detalhadamente cada uma dessas práticas discursivas, mas retoma “os fundamentos de cada uma delas” (PARANÁ, 2021, p. 8) de forma breve.

Assim, a leitura/escuta é explicada no CREP como:

[...] um ato dialógico, no qual o leitor e o autor se constroem com o texto e pelo texto, na produção de sentidos, as condições de produção, recepção e circulação dos textos devem ser objetos de reflexões, e as análises devem compreender tanto o verbal quanto o não verbal como elementos indissociáveis. (PARANÁ, 2021, p. 8)

Temos aqui um diálogo de concordância com os pressupostos do Círculo de Bakhtin, ao afirmar que os sujeitos se constituem pela linguagem – **se constroem com o texto e pelo texto** –, num movimento **dialógico**. Ainda, o reconhecimento do contexto extraverbal – **as condições de produção, recepção e circulação dos textos** – é, para o documento, determinante para compreender os sentidos do texto e deve ser objeto de reflexão nas análises, o que constitui o primeiro passo do método sociológico proposto por Volóchinov: o estudo das “formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 220). Inferimos, novamente, que o texto é compreendido em sua condição de enunciado, de modo que seu estudo deve incluir **tanto o verbal quanto o não verbal como elementos indissociáveis**.

Também observamos um diálogo não marcado com Geraldi (1997[1991]), que se pauta pelos escritos do Círculo e defende que o texto se constrói tanto com elementos da situação quanto com recursos expressivos, tornando-se um lugar de encontro entre o locutor e seus interlocutores, de modo que a leitura é um processo dialógico. Focaliza-se, portanto, na explicação da prática de leitura, a língua(gem) a partir do processo interlocutivo.

Com relação à oralidade, defende que:

[...] o trabalho deve ser planejado com **textos orais sistematizados**, que **exigem do(a) estudante planejamento de fala e adequação discursiva ao gênero proposto**, de acordo com sua finalidade e seu contexto de produção e uso. É nessa prática que a exploração da variação linguística é mais acentuada, considerando-se a diversidade de práticas orais de usos da linguagem. (PARANÁ, 2021, p. 8, grifos nossos)

No trecho, o documento aponta que o trabalho com a oralidade deve ser planejado com textos orais sistematizados. Mas o que seriam esses textos orais sistematizados? O CREP parece julgar que são aqueles que exigem planejamento de fala e **adequação discursiva ao gênero proposto**. Ora, numa perspectiva bakhtiniana, todos os enunciados são moldados em gêneros discursivos e elaborados considerando o contexto de produção. A escolha deste ou daquele gênero se dá em função do contexto extraverbal: os cronotopos, a intenção do falante, a esfera social e a situação interativa em que ele está engajado, os interlocutores pretendidos entre outros. E a cada gênero corresponderá um estilo, uma construção composicional e determinados conteúdos temáticos, de modo que não é possível dizer que há textos – orais ou escritos – que não são sistematizados ou que não exigem adequação ao gênero. O que talvez o documento queira referir é a preferência pelo trabalho com gêneros secundários, que são mais complexos. Tratar-se-ia, assim, do ensino de LP, na prática de oralidade, a partir de gêneros

discursivos secundários, que exigem maior planejamento do autor. Ainda assim, o documento apresenta uma inconsistência teórica ao considerar que há textos orais não sistematizados – uma vez que até mesmo a conversa cotidiana, embora seja menos complexa e demande menos planejamento, é organizada pelo falante para ser compreendida por seus interlocutores tendo em vista os objetivos pretendidos, o contexto social em que acontece e as características do gênero – e, principalmente, que há textos que não demandam adequação discursiva ao gênero proposto. Tem-se, dessa forma, um entendimento equivocado a respeito dos gêneros do discurso.

Já com relação à produção de textos, o CREP orienta que:

[...] o trabalho deve compreender o planejamento, a escrita, a revisão, a reescrita, a edição e a publicação, visando à reflexão sobre cada uma dessas práticas e o cumprimento do objetivo específico de cada gênero: informar, advertir, argumentar, propor, dialogar, divertir, compartilhar ideias, etc. (PARANÁ, 2021, p. 8)

Estão previstas, dessa forma, etapas de escrita e reescrita, bem como a publicação dos textos, o que corrobora a visão de Geraldi (1984, 1997[1991]), para o qual a produção de textos deve ter como fim interlocutores reais, circulando socialmente, e não apenas o professor de LP num exercício simulado de escrita. Também, as atividades nessa prática discursiva devem propiciar reflexões sobre o uso da língua(gem), o que Geraldi (1984, 1997[1991]) postula que sempre deve ocorrer: a prática de produção de textos deve ser atrelada à PAL. Por fim, destaca-se, no trecho, que os textos devem ser adequados aos objetivos de cada gênero, o que entendemos contemplar a dimensão social dos enunciados e dos gêneros discursivos, enfatizando a compreensão da linguagem como forma de interação.

É preciso destacar, contudo, que embora os gêneros tenham diferentes funções sociais, não é possível considerar que são “puros” em suas abordagens: o gênero notícia, cuja função social é o anúncio da novidade, também traz posicionamentos axiológicos sobre os fatos que noticia, opinando a respeito deles; o gênero artigo de opinião, por sua vez, pode tanto argumentar quanto compartilhar ideias, informar, advertir sobre algo, propor soluções, divertir os leitores, dialogando com eles. Dessa forma, consideramos que seriam necessárias mais explicações no documento para esclarecer tais orientações, de modo a não configurar um reducionismo a respeito dos gêneros.

As nomenclaturas utilizadas para designar os textos com os quais os docentes devem trabalhar nas práticas discursivas varia ao longo do documento, ora sendo tratados pelos nomes dos gêneros (anúncios, spots, podcasts, contos, crônicas etc.) ou de suas esferas

(gêneros jornalísticos, gêneros publicitários, gêneros literários) ora pela tipologia ou sequência textual predominante (textos argumentativos, textos narrativos etc.). Isso ocorre, por exemplo, nos objetivos de aprendizagem da prática de leitura: “Identificar o uso de recursos persuasivos em **textos argumentativos diversos** e perceber seus efeitos de sentido, a fim de compreender a intenção do texto” (PARANÁ, 2021, p. 22, grifo nosso). Ainda que o que se busca é a percepção dos efeitos de sentido, é interessante que a denominação seja **textos argumentativos**, sem especificar a quais gêneros se está referindo, o que pode levar a compreensão de que se trata de um trabalho com foco nos tipos textuais²²⁰ – o que estabelece um diálogo com a compreensão da linguagem como instrumento de comunicação – e não nos gêneros discursivos.

O mesmo acontece em outros trechos do Currículo, como é o caso, na prática de produção textual, ao determinar o objeto de conhecimento, de: “Estratégias de produção: planejamento e textualização de textos argumentativos e apreciativos” (PARANÁ, 2021, p. 25). Temos a denominação **textos argumentativos e apreciativos** sem ficar claro a que gêneros tais textos se filiam. O CREP fala, ainda, em “textos reivindicatórios ou propositivos” (PARANÁ, 2021, p. 30), para referir gêneros orais, mas sem identificá-los. Há também o uso de termos como: “gêneros jornalísticos da **ordem do relatar, do argumentar**” (PARANÁ, 2021, p. 26, grifos nossos), o que, neste caso, possibilita estabelecer relações com o Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD)²²¹.

Observa-se que se trata de uma abordagem enunciativo-discursiva, o que estaria em conformidade com a que o documento informa adotar. Contudo, trata-se de uma perspectiva distinta da do Círculo de Bakhtin, que, até então, inferíamos nortear o documento. Nesta, o

²²⁰ Tipos textuais e gêneros discursivos são conceitos distintos. “Tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo). O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas do que como textos materializados, são modos textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 154/155). Assim, dissertar, narrar, expor, descrever, argumentar, são tipologias textuais que organizam internamente os enunciados e, desse modo, diferem dos gêneros. Um texto filiado a um gênero discursivo pode apresentar diferentes tipologias, que explicitam trechos linguísticos de narrativa, argumentação, descrição etc. Gêneros, por sua vez, são “entidades da vida” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 27), uma vez que todos os textos que produzimos para interagir são conformados em um ou outro gênero. Ou, conforme Bakhtin (2011[1979]), tipos relativamente estáveis de enunciados que apresentam em comum conteúdo temático, construção composicional e estilo e que, em grande medida, refletem a organização da sociedade, uma vez que são as formas pelas quais as diferentes esferas de atividade humana organizam seu discurso. O ensino pautado por tipologias, conforme Perfeito (2010), está relacionado à concepção da linguagem como instrumento de comunicação

²²¹ O ISD é uma corrente de estudos linguísticos que busca apoio em Bakhtin para conceber a noção de gênero e a importância da interação verbal, mas tem uma abordagem diferente da do Círculo para o estudo da língua(gem), focando mais na materialidade textual, na arquitetura interna dos textos e nos procedimentos de textualização. Trata-se de uma perspectiva que pode ser considerada enunciativo-discursiva, mas diverge da do Círculo de Bakhtin, cujo foco recai sobre a dimensão social dos enunciados, sobre os discursos. O ISD, desse modo, trabalha com os gêneros textuais e não discursivos.

foco está nos discursos, nos aspectos sociais da enunciação que vão moldando sua face verbo-visual. Naquela – no viés do ISD – o foco está na materialidade linguística, nos mecanismos de textualização, nas sequências que compõem o texto. As abordagens enunciativo-discursivas do ISD e do dialogismo bakhtiniano, dessa forma, embora possam ter aspectos em comum – como a compreensão da língua(gem) como forma de interação e o reconhecimento da importância do contexto na elaboração dos textos –, resultam em procedimentos distintos para a análise da língua, o que implica um ensino com objetivos também diferentes. Conforme Goularte (2010),

[..] Bakhtin se dedica de maneira central aos aspectos sócio-históricos e às condições de produção dos “gêneros do discurso”. Já Bronckart, com ênfase maior aos enunciados (gêneros) nas esferas da produção discursiva, dedica-se, em especial, à análise da materialidade discursiva [textual], utilizando, inclusive, o termo “gêneros textuais”, visto que se interessa pela atividade de textualização (GOULARTE, 2010, p. 6).

Assim, o foco nas sequências textuais e nas estratégias de textualização – bastante enfatizado no documento – implica um trabalho na perspectiva do ISD, apontando para uma concepção de gêneros textuais e não discursivos²²². No entanto, ao não discutir tais perspectivas, o documento dá margem para se pensar que se trata da mesma abordagem, a dos gêneros discursivos. Há, portanto, diferentes correntes teóricas dando subsídios às orientações do CREP, mas há também um silenciamento a seu respeito, do que resulta que ensinos de LP com objetivos distintos possam ocorrer nas escolas públicas do estado – e eles não estariam contradizendo o currículo²²³.

²²² Rojo (2005) aponta para a diferença – teórico-metodológica – que as terminologias implicam. Conforme a autora, aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partem sempre de uma análise dos aspectos históricos e sociais da situação enunciativa, “[...] privilegiando, sobretudo, a *vontade enunciativa* do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua *apreciação valorativa* sobre seu(s) *interlocutor(es)* e *tema(s)* discursivos –, e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado e da língua – composição e estilo) que refletem no enunciado/texto, esses aspectos da situação” (ROJO, 2005, p. 199). Por outro lado, os que se dedicam ao estudo dos gêneros de texto/textuais, procuram, antes, realizar “a descrição da composição e da materialidade linguística dos textos no gênero” (ROJO, 2005, p. 185). Nessa segunda vertente, há menos espaço para a busca da significação, das marcas discursivas implícitas no texto e que estão presentes no contexto, isto é, no extralinguístico do enunciado. A preocupação maior é com a estrutura composicional do gênero, com a descrição exaustiva do material linguístico, em detrimento de uma análise mais demorada das condições de produção. As duas nomenclaturas, desse modo, apontam para perspectivas teóricas distintas sobre os gêneros, e, portanto, para ensinos também diversos.

²²³ Não estamos defendendo que exista apenas uma corrente teórica que seja coerente para subsidiar o ensino de LP numa perspectiva enunciativo-discursiva. Entendemos que ambas as correntes discutidas no trecho são produtivas para o ensino de LP e podem ser agenciadas no planejamento dos professores. O problema que observamos no CREP é o fato de o documento não esclarecê-las, não tratar de suas diferenças e suas implicações para a prática docente – o que é essencial para que o professor possa fazer escolhas conscientes de qual seguir/adotar e por quê.

Nas práticas de leitura/escuta e produção de textos, o CREP também prevê o estudo do contexto de produção, circulação e recepção dos textos; da relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros; a apreciação e réplica dos textos, o que aponta para um ensino em acordo com os pressuposto bakhtinianos sobre a língua(gem) e, portanto, corrobora a perspectiva enunciativo-discursiva que o documento informa adotar. No entanto, ao observar os quadros apresentados, parece-nos, novamente, que o foco dos objetivos de aprendizagem está mais nas estratégias de textualização e na materialidade linguística, do que nos discursos – termo que poucas vezes aparece para referir diferentes ideologias e/ou vozes sociais presentes nos textos²²⁴.

Ao tratar da PAL, como discutimos na seção seguinte, observamos uma ênfase no estudo da gramática normativa. Nos quadros a respeito dessa prática discursiva, o CREP inclusive traz, como parte dos objetivos de aprendizagem, “Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos, no intuito de identificar as diferenças básicas entre esses **enunciados**” (PARANÁ, 2021, p. 19, grifo nosso). Nesse caso, temos que os períodos são tratados como enunciados, uma compreensão distinta da do enunciado bakhtiniano, o que nos possibilita inferir a compreensão do texto como um agrupamento de frases e períodos que comunicam algo.

De acordo com o CREP,

[...] dentre os conceitos e as orientações que este documento apresenta, o foco deve estar nos objetivos de aprendizagem/habilidades, dos quais deve partir o planejamento das nossas aulas de Língua Portuguesa, pois esses objetivos indicam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nos diferentes contextos escolares. Portanto, se configuram como um direcionamento para o trabalho docente. Essa mudança de foco aponta para uma nova perspectiva, à qual vocês devem atentar no exercício do planejamento de seu trabalho; tais objetivos/habilidades deverão guiar sua seleção de conteúdos, métodos, recursos, critérios e instrumentos de avaliação, visando à mobilização dos(as) estudantes para uma aprendizagem mais significativa, garantindo, assim, seus direitos de aprendizagem (desenvolvimento das competências gerais da educação básica, e específicas do componente), ou seja, o desenvolvimento das competências gerais

²²⁴ A palavra “discurso” aparece 27 vezes no CREP. Muitas delas para falar de **pessoas do discurso, tipos de discurso e discurso direto, indireto ou indireto livre**. Mas há também ocorrências para falar de **discursos ideológicos e discursos de ódio**, como no objetivo a seguir: “Diferenciar liberdade de expressão de discursos de ódio, de modo a posicionar-se contrariamente a esse tipo de discurso e vislumbrar possibilidades de denúncia quando for o caso” (PARANÁ, 2021, p. 87). Tal objetivo se repete quatro vezes no documento, uma para cada um dos anos do Ensino Fundamental, vinculado à prática de Leitura. Trata-se de um objetivo reproduzido da BNCC (BRASIL, 2018). No entanto, considerando o cronotopo em que se deu elaboração do documento – um período mais autoritário, com a circulação de discursos conservadores e ultraconservadores, de desenvolvimento do projeto neoliberal para a sociedade brasileira, e de silenciamento da dimensão política da educação – tal objetivo é significativo, uma vez que configura uma forma de resistência a forças centripetas.

propostas pela Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica.
(PARANÁ, 2021, p. 6)

Assim, o documento aponta para uma **nova perspectiva** de trabalho para os professores, que se daria pela ênfase nos objetivos da aprendizagem/habilidades ao planejar as aulas, guiando a seleção de **conteúdos**, de **métodos**, de **recursos**, de **critérios** e de **instrumentos de avaliação**. Não conseguimos identificar qual seria a **nova perspectiva** de trabalho com a língua(gem), uma vez que nem mesmo o ensino pautado por competências é uma inovação, já que nos PCN (BRASIL, 1998) já se esboçava tal abordagem. Também não há uma parte do documento para esclarecer, aos professores, os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam esse currículo, o que tornaria mais clara a forma de selecionar os conteúdos, os métodos, os recursos e os critérios e instrumentos de avaliação que o docente deve adotar e possibilitaria um ensino mais coeso no estado – função que o documento pretende cumprir. E, nos quadros, o foco desses objetivos recai bastante sobre a materialidade linguística.

Desse modo, o CREP favorece, em nosso entendimento, por apresentar certo ecletismo teórico e metodológico, a existência de ensinos com objetivos e perspectivas distintas no estado. Depois da publicação das DCE (PARANÁ, 2008), documento coeso em suas orientações, que direcionava para um ensino com foco nos discursos, tal favorecimento é, em nossa compreensão, um retrocesso para a escola pública paranaense. Não somos contra um trabalho pedagógico na perspectiva do ISD – embora julguemos que o estudo da língua(gem) conforme a ordem do método sociológico proposto por Volóchinov e, portanto, na perspectiva dos gêneros discursivos, seja mais propício a desenvolver a criticidade dos estudantes frente aos discursos que circulam socialmente –, mas discordamos de um documento que, silenciando sua base teórica, toma como sinônimas abordagens distintas para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula e, mais do que isso, apresenta orientações que sequer se coadunam com a perspectiva enunciativo-discursiva que alega adotar.

A respeito da avaliação, o documento orienta que “[...] deve ser tida como formativa, ou seja, que considere os diferentes ritmos e processos de aprendizagem, de forma a ampliar a autonomia, protagonismo e a participação ativa dos(as) estudantes nos diferentes campos de atuação sociais” (PARANÁ, 2021, p. 11). Essa abordagem está em acordo com um ensino que vise à formação crítica dos sujeitos, e deve ser realizada

[...] por meio de um processo contínuo que se inicie pelo prognóstico coletivo sobre o que será trabalhado, o diagnóstico dos conhecimentos

prévios dos(as) estudantes e possíveis dificuldades a serem superadas, e continue no transcorrer de todo o trabalho pedagógico para que possa regular, no final do período focalizado, o (re)planejamento do trabalho que será desenvolvido a seguir. (PARANÁ, 2021, p. 11)

Trata-se de uma avaliação formativa, processual, que parte do diagnóstico das turmas, mas que “deve estar fundamentada nos **objetivos de aprendizagem/habilidades** delimitados para o período avaliativo, e articulada aos **direitos de aprendizagem/competências** a eles relacionados” (PARANÁ, 2021, p. 11, grifos do documento).

O que observamos é que o CREP, ao analisar seus objetivos de aprendizagem e suas concepções subjacentes, apresenta movimentos de convergência e de divergência para com o discurso da mudança no ensino de LP, ora apontando para um ensino mais mecânico – o que fica mais claro nas análises da PAL que apresentamos a seguir –, ora apontando para um ensino que considere os contextos de uso da língua(gem), mas poucas vezes favorecendo um trabalho pedagógico com foco nos discursos na perspectiva bakhtiniana.

A fim de organizar didaticamente o que observamos a respeito das concepções do CREP, apresentamos o quadro 12.

Quadro 12 – Compreensões no CREP – LP

Linguagem	O CREP informa adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva para o trabalho com a língua e, dessa forma, entende a língua(gem) como forma de interação social, na qual seu uso se dá por meio de práticas discursivas. No entanto, a análise dos objetivos de aprendizagem/habilidades, nos quais reside o foco do ensino, possibilita entrever outras concepções de linguagem subjacentes às orientações do documento, distanciando-se de uma proposta de ensino calcada na compreensão da linguagem como prática social, e remetendo, por exemplo, à concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Tais movimentos são fruto do cronotopo de elaboração do documento, um contexto mais autoritário e de desmonte da educação pública com vistas ao fortalecimento de um projeto neoliberal para o Estado brasileiro e, em consonância, para o Paraná.
Texto	A compreensão de texto no documento oscila. Ora parece ser a do enunciado bakhtiniano, para o qual a dimensão social é essencial, ora a do ISD, que também considera o contexto extraverbal, mas não enfatiza os discursos e as relações dialógicas presentes nos textos, ora é a concepção de um todo coerente e coeso, própria da LT, ora é a de um agrupamento de frases e períodos que comunicam algo, mais próxima de uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação.
Gêneros	A compreensão dos gêneros oscila entre os gêneros do discurso, tal qual na concepção bakhtiniana, e os gêneros textuais, num diálogo com a perspectiva do ISD. Ambas as abordagens, no entanto, aparecem no CREP sob a nomenclatura “gêneros discursivos” (com raras vezes a expressão gêneros textuais sendo citada) e parecem ser tomadas como sinônimas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no CREP (PARANÁ, 2021).

O CREP é sintético em suas orientações e não traz quaisquer autores ou teorias linguísticas de forma explícita para subsidiar sua proposta de ensino. Como complemento ao Referencial Curricular – o qual também é sucinto e deixa lacunas ao tratar do ensino no estado – seu foco está nos encaminhamentos metodológicos que, trabalhados sem o embasamento teórico necessário, favorecem práticas pedagógicas com objetivos distintos e esvaziam o sentido do trabalho docente. No que diz respeito à PAL, destaca-se a presença da compreensão da linguagem como sistema, que se relaciona com o objetivismo abstrato. É sobre isso que discutimos a seguir.

7.3 REENUNCIÇÕES DA PROPOSTA GERALDIANA – E OUTROS DISCURSOS – SOBRE A PAL

Tal qual a BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular (PARANÁ, 2018), o CREP trata a PAL como **análise linguística/semiótica**, destacando a multimodalidade dos gêneros e enfatizando a necessidade de analisar, nas aulas de LP, as outras linguagens, além da verbal, presentes nos textos trabalhados em sala. Conforme o documento:

Cabe ressaltar que o termo *semiótica*, agregado ao nome dessa prática, se deve ao fato de que as ações de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos, cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, configurar, disponibilizar e replicar esses gêneros, bem como de interagir com eles. (PARANÁ, 2021, p. 8, grifos nossos)

Se, por um lado, essa adição do termo **semiótica** ressalta a importância do trabalho com outras linguagens além da verbal, por outro é “problemática, pois a língua também é uma modalidade semiótica” (RODRIGUES, 2021, p. 97). Assim, ainda que trazer a expressão **análise linguística/semiótica** seja uma forma de manter a coesão com a BNCC, concordamos com Rodrigues (2021) que, ao analisar o termo no documento nacional, ressalta que seu uso deixa entrever “o processo de negociação de sentidos do que pode e do que não pode ser abarcado pela expressão *análise linguística*, entendida, assim, como reflexão sobre a linguagem verbal” (RODRIGUES, 2021, p. 97, grifos da autora). O que se infere é que há um entendimento de que a PAL se daria exclusivamente com a linguagem verbal, o que pode resultar em uma ênfase sobre a materialidade textual e não sobre o processo de interação – movimento contrário ao da proposta geraldiana, para o qual sempre é preciso considerar o uso

dos recursos expressivos a partir do contexto e da situação de interação em que eles acontecem.

Em consonância com tais observações, temos que, ao tratar da PAL, o CREP assim se posiciona:

Já a prática da **análise linguística/semiótica, é quase que exclusiva do meio escolar/acadêmico**, que toma a linguagem em uso nas práticas anteriores [leitura, oralidade/escuta e produção de textos] para explorá-la, dissecá-la, analisar sua estrutura e funcionamento para melhor compreendê-la. (PARANÁ, 2021, p. 7, grifos nossos)

O documento, desse modo, considera que a PAL é uma prática **quase que exclusiva do meio escolar/acadêmico**, espaços onde se faria, de fato, a análise da linguagem – tratada no singular e, portanto, referindo apenas a linguagem verbal, com ênfase na **sua estrutura e funcionamento**. Observamos, assim, uma concepção de PAL restrita à linguagem verbal. Mais do que isso, trata-se de realizar análises cujo foco recai sobre o sistema, sobre **sua estrutura e funcionamento** e, embora destaque o funcionamento, entendemos remeter a atividades metalinguísticas apenas, pois são essas, de fato, que realizamos mais comumente no ambiente escolar. Nesse sentido, o documento se afasta da concepção de linguagem como forma de interação e se aproxima da compreensão do objetivismo abstrato, para o qual a língua é um sistema de formas que apreendemos sem modificar, desconectada dos seus contextos de uso.

O trecho permite observar também uma compreensão de PAL que destoa da de Geraldi (1984, 1997[1991]). Para o autor, “a aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão” (GERALDI, 1997[1991, p. 17), de modo que, “muito antes de a criança vir para a escola, ela opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com que interage, em função de seus objetivos nesta ação etc.” (GERALDI, 1997[1991], p. 189). Em outras palavras, a PAL não é uma prática **quase que exclusiva do meio escolar/acadêmico**, mas algo que fazemos todas as vezes que construímos/compreendemos enunciados no processo de interação. Isso porque sempre levamos em conta nossos interlocutores, o contexto e a situação de interação em que estamos engajados para compreender e, principalmente, construir os enunciados da melhor forma com vistas a atingir o propósito desejado. Nesse processo, refletimos sobre a linguagem e, portanto, realizamos atividades de análise linguística. Conforme Geraldi (1997[1991]),

[...] até que ponto podemos dizer que uma criança que repete a seu companheiro de brincadeiras como se joga um jogo, retomando a explicação que já havia dado, através de uma paráfrase, pratica uma atividade inconsciente? Digamos que o objetivo final desta paráfrase (levar o outro a entender o jogo) seja mais forte do que sua consciência de que está parafraseando. Mas se pode dizer que esta paráfrase é inconsciente? Que a criança não sabe que está repetindo? Por isso prefiro a expressão “análise linguística”, distinguindo no interior dela atividades epilingüísticas de atividades metalingüísticas através de outro critério: as primeiras refletem sobre a linguagem, e a direção desta reflexão tem por objetivo o uso destes recursos expressivos em função das atividades lingüísticas em que está engajado. Assim, **toda reflexão sobre diferentes formas de dizer [...] são atividades epilingüísticas e, portanto, “análises lingüísticas” tão importantes quanto outras mais pontuais** como a reflexão que se pode fazer sobre os elementos de ligação, do tipo “ai”, “então”, “depois” [...]. (GERALDI, 1997[1991], p. 190, grifos nossos)

A PAL, dessa forma, não é algo que só realizamos na escola, mas que fazemos cotidianamente em nosso dia a dia, mesmo antes de frequentar espaços acadêmicos. Trata-se de uma prática que inclui atividades metalingüísticas – “que levam à construção de noções com as quais se torna possível categorizar tais recursos [expressivos]” (GERALDI, 1997[1991], p. 190-191) –, mas não se restringe a elas.

Também é importante frisar que as atividades metalingüísticas não se resumem à estrutura da língua; elas permitem falar “[...] sobre a linguagem, seu funcionamento, as configurações textuais e, no interior destas, o léxico, as estruturas morfossintáticas e **entonacionais**” (GERALDI, 1997[1991], p. 191, grifo nosso), do que destacamos ser sempre preciso considerar o componente extraverbal em tais atividades. Isso porque, de acordo com Volóchinov (2019[1926]), a entonação e o gesto “[...] sempre mantêm uma relação viva e enérgica com o mundo exterior e o meio social [...]. Ao entonar e gesticular, o homem ocupa uma posição social ativa em relação a determinados valores, condicionada pelos próprios fundamentos de sua existência social” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 127). A entonação expressa valorações na enunciação, ela tem “origem social” e “é o aspecto mais sensível, flexível e livre da palavra” (VOLÓCHINOV, 2019[1926], p. 127), de modo que “[...] qualquer Análise Linguística que despreze o aspecto entoacional das palavras e das expressões sintáticas faz com que pareçam magras, vazias de significação” (POLATO, 2017, p. 42).

Assim, ao considerar que a **análise linguística/semiótica, é quase que exclusiva do meio escolar/acadêmico**, o CREP permite inferir uma concepção distante da PAL geraldiana e de uma PAL de base dialógica, com foco nas atividades metalingüísticas e na estrutura da língua, que não privilegia o contexto extraverbal e os discursos, bem como não se dedica a

outras formas de linguagem, as quais supostamente buscaria abarcar pelo uso da expressão “análise linguística/semiótica” – estabelecendo um diálogo com a compreensão de que se trata de uma nova nomenclatura para as mesmas práticas tradicionais de trabalho com a língua em sala de aula.

Contrariamente, ao tratar dos “fundamentos” (PARANÁ, 2021, p. 8) das práticas de linguagem contempladas no Currículo, o documento esclarece a PAL da seguinte forma:

Na prática de análise linguística/semiótica, **a exploração dos aspectos do estilo dos textos deve considerar suas finalidades comunicativas, os contextos de produção, interlocutores, suporte, vozes sociais** entre outros, para que as reflexões **não se fixem apenas em nomenclaturas gramaticais e regras**, mas nos fatos essenciais sobre o funcionamento da língua. (PARANÁ, 2021, p. 8, grifos nossos)

Os dois trechos do documento sobre a PAL que destacamos são, dessa forma, contraditórios. Se o primeiro indicava para uma PAL que destoa da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]), o segundo aponta para uma prática que considera o contexto – **de produção, interlocutores, suporte** – e os discursos – as **voces sociais** e, portanto, se aproxima da PAL geraldiana. O documento indica uma prática cujas **reflexões não se fixem apenas em nomenclaturas gramaticais e regras**, no que dialoga em concordância com Geraldi (1997[1991]), para o qual a PAL comporta tanto as atividades epilinguísticas quanto as metalinguísticas.

Ainda, no excerto, o CREP associa a PAL à exploração dos aspectos do estilo dos textos, o que deve se considerar elementos contextuais e, portanto, a dimensão social desses textos. Observamos, então, um possível diálogo de concordância com os pressupostos do Círculo de Bakhtin. O documento aborda o estudo dos aspectos do **estilo** dos textos em sua relação com o contexto, o que nos parece indicar a compreensão do texto em sua condição de enunciado. Conforme Bakhtin (2011[1979]),

Pode-se dizer que a gramática e a estilística convergem e divergem em qualquer fenômeno concreto de linguagem: se o examinarmos apenas no sistema da língua estamos diante de um fenômeno gramatical, mas se o examinarmos no conjunto de um enunciado individual ou do próprio gênero discursivo já se trata de fenômeno estilístico. Porque a própria escolha de uma determinada forma gramatical pelo falante é um ato estilístico. (BAKHTIN, 2011[1979], p. 269)

Ao tratar do **estilo**, inferimos que o documento está remetendo à análise das formas linguísticas no enunciado – o qual se diferencia das orações, que existem apenas no sistema

das formas linguísticas. O enunciado tem estilo, vinculado ao contexto em que se dá sua elaboração: o gênero discursivo em que é moldado, os interlocutores pretendidos, os objetivos da enunciação. Ele comporta uma face verbo-visual e outra extraverbal ou social, que diz respeito ao seu conteúdo vivencial, sem o qual não é possível significá-lo nem analisar seu estilo. Assim o é de tal forma que para Volóchinov (2018[1929]), a ordem metodológica para o estudo da língua(gem) parte sempre do (re)conhecimento da dimensão social, do contexto em que ocorre a enunciação, passando pela análise do gênero discursivo em que o enunciado é moldado, para só depois analisar seu estilo – os recursos expressivos em sua relação com o contexto em que se uso ocorreu, ou “[...] as formas da língua em sua concepção linguística habitual” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 220). Desse modo, ao frisar **a exploração dos aspectos do estilo dos textos**, considerando aspectos e elementos contextuais, o CREP parece estabelecer um diálogo não marcado com pressupostos do Círculo de Bakhtin e, portanto, com uma PAL de base dialógica. Isso também pode ser observado no uso da expressão **vozes sociais**, que inferimos remeter aos discursos e às relações dialógicas, o que reforça a compreensão do texto como um enunciado.

Nenhuma dessas relações, contudo, fica clara no texto do CREP. Assim, um professor que não seja leitor/estudioso dos textos do Círculo, e também de Geraldi, pode não fazer tais associações, deixando de entrever os supostos **fundamentos** que norteiam a PAL no Currículo. Ainda, nos dois únicos trechos que explicam a PAL, o documento se contradiz em suas compreensões subjacentes, explicitando um ecletismo teórico e a falta de uma concepção de linguagem única que subsidie sua proposta. Há, dessa forma, no que diz respeito ao estudo da língua, ecos do discurso da tradição e da mudança dividindo espaço no mesmo documento, com aproximações e distanciamentos em relação à proposta de PAL geraldiana, o que torna o CREP confuso e contraditório.

Além desses dois trechos, o Currículo apresenta quadros que versam sobre a PAL – assim como o fazem sobre as demais práticas de linguagem, mas todas em separado –, seus objetos de conhecimento, orientação de conteúdos, objetivos de aprendizagem e trimestres para cada ano letivo do AF-EF. Nesses, o que observamos é uma mescla de perspectivas: há uma ênfase em conteúdos da gramática normativa e objetivos que não privilegiam as análises na relação com o contexto extraverbal dos textos, e há também objetivos que procuram estabelecer relações com a dimensão social dos enunciados na PAL. Como forma de ilustrar, selecionamos alguns desses objetivos²²⁵ e os destacamos na sequência.

²²⁵ É importante ressaltar que muitos objetivos se repetem em diferentes anos dos AF-EF e em diferentes campos de atuação, assim, apesar de destacarmos apenas alguns, eles possibilitam ilustrar, de forma geral, o que os

O documento, por exemplo, ao tratar da PAL no campo de atuação jornalístico/midiático para o 6º ano, estabelece como objeto de conhecimento a “forma composicional” e o “estilo linguístico de gêneros” e, de forma correspondente, estipula como conteúdos: “Forma composicional dos gêneros [...]. Recursos estilísticos e semióticos. Coesão e coerência. Elementos paratextuais [...]” (PARANÁ, 2021, p. 26). Destacamos o trabalho com dois aspectos fundamentais dos gêneros discursivos: a construção composicional e o estilo. Prevê-se um trabalho com diferentes formas de linguagem ao abordar os recursos semióticos, mas também é interessante observar que os recursos estilísticos se referem apenas às formas da língua, como se não houvesse estilo no que diz respeito a outras formas de linguagem além da verbal. Há a análise dos elementos paratextuais e o estudo da coesão e coerência dos/nos textos. Não há, contudo, nos quadros da PAL, a previsão de um trabalho com o conteúdo temático, o que esboçaria mais claramente a relação com o contexto – só na prática de leitura, e poucas vezes, é que se prevê tal estudo. Nesse sentido, é interessante destacar que, embora o CREP preveja um trabalho integrado das práticas de leitura, oralidade e produção textual com a análise linguística/semiótica, os quadros, diferentemente do que ocorria nas DCE (PARANÁ, 2008), tratam dessas práticas separadamente, o que pode favorecer o entendimento de que é assim que elas devem ser trabalhadas em sala, especialmente com a ausência de embasamento teórico no Currículo.

A esses objetos e conteúdos correspondem os objetivos de aprendizagem: 1) “Analisar e utilizar as formas de composição dos gêneros jornalísticos **da ordem do relatar, da ordem do argumentar** e das entrevistas, **a fim de compreender a estrutura composicional desses textos**”; e 2) “Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, para ampliar a capacidade de compreensão desses textos” (PARANÁ, 2021, p. 26, grifos nossos). Observamos que se trata dos gêneros textuais, uma vez que a referência à análise das formas de composição dos gêneros jornalísticos **da ordem do relatar, da ordem do argumentar** remete ao ISD e, portanto, a uma perspectiva interacionista distinta da do Círculo de Bakhtin – que o Currículo parece adotar em alguns trechos, como já discutimos – e com foco maior na materialidade textual em detrimento dos discursos.

Também, fala-se em analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros para ampliar a capacidade de compreensão dos estudantes sobre os textos neles moldados. Tal análise, em nosso entendimento, é essencial. Contudo, o objetivo não prevê a ênfase nas relações com a dimensão social para que os alunos compreendam como os recursos

expressivos são agenciados em função de um projeto de dizer diretamente relacionado com o contexto extraverbal. O estilo também é determinado pela dimensão social dos gêneros e dos enunciados e possibilita entrever as relações dialógicas que se estabelecem entre eles na cadeia da comunicação discursiva. Ele reúne “[...] as configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma composicional do gênero” (ROJO, 2005, p. 196). No entanto, sem destacar essa ênfase nas relações com o contexto extraverbal, é possível que isso não seja contemplado na prática pedagógica dos docentes.

Na sequência, há o seguinte objetivo: “Analisar, em **gêneros orais que envolvam argumentação**, os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo, a gestualidade e expressão facial, as hesitações etc., para compreendê-los elementos constituintes do sentido” (PARANÁ, 2021, p. 27, grifos nossos). Aqui está destacado o estudo da entonação, do gesto, do ritmo e das expressões faciais – que expressam posicionamentos valorativos sobre o tema do enunciado – como constituintes do sentido. Isso só precisa ser feito, no entanto, com **gêneros que envolvam argumentação**. O caso é que, em nenhum momento, discutem-se quais seriam tais gêneros. Além disso, restringe-se o estudo dos **elementos paratextuais** (conteúdo que o CREP prevê para tal objetivo) a alguns gêneros, como se esses elementos não construíssem sentido em todos os textos moldados em diferentes gêneros orais. Além disso, embora se destaque que tais elementos são constituintes do sentido, não se enfatiza a importância do contexto, dos discursos e das relações dialógicas, de modo que o professor pode não destacar tais questões nas análises com os alunos, pois o Currículo não deixa claro que isso deve ser feito.

Preconiza-se, desse modo, em nosso entendimento, um estudo da forma e do estilo – o que se repete para outros campos de atuação e anos do AF-EF –, que pode acontecer de forma desconectada dos elementos contextuais (autor, interlocutores, posição social que ocupam, cronotopo em que o enunciado é elaborado, situação de interação, finalidade, tema da enunciação) e dos discursos, uma vez que o documento não especifica nada a respeito –, podendo contribuir para um ensino burocrático do gênero, com ênfase na sua estrutura e não na sua relação com a dimensão social.

Boa parte dos conteúdos previstos para a PAL está relacionada a assuntos da gramática normativa, tais como: Prefixos e sufixos; Processos de formação de substantivos; Pronomes (pessoal, de tratamento, possessivo, demonstrativo); Sinônimos e antônimos; Artigo; Numeral; Substantivo; Classificação dos substantivos (comum, próprio, concreto, abstrato, simples, composto, primitivo, derivado, coletivo); Flexão do substantivo (gênero, número e grau); Adjetivo e locução adjetiva; Flexão do adjetivo (gênero, número e grau);

Verbos – definição, tempos e modos verbais. Verbos do Modo Indicativo – tempos verbais (presente, pretérito perfeito e pretérito, imperfeito, mais-que-perfeito, futuro do presente e futuro do pretérito); Frase, oração e período; Concordância nominal; Concordância verbal; Pontuação etc. O problema, em nosso entendimento, não é apenas a relação de tais conteúdos – embora isso já explicita uma compreensão de PAL como ensino de gramática, seja como uma gramática contextualizada, seja como uma nova nomenclatura para as mesmas práticas tradicionais de ensino. A principal questão está em como se propõe seu estudo, uma vez que os objetivos de aprendizagem raramente contemplam a perspectiva enunciativo-discursiva.

Quando destaca, por exemplo, o estudo da “Morfofossintaxe” para o 6º ano, o CREP traz como objetivo: “Empregar, adequadamente, as regras de concordância nominal (relações entre os substantivos e seus determinantes) e as regras de concordância verbal (relações entre o verbo e o sujeito simples e composto), como parte da apropriação gradativa da variante padrão da língua” (PARANÁ, 2021, p. 17). Embora fale em **variante padrão da língua**, o que possibilita observar o reconhecimento de que há outras variedades linguísticas, o documento nada menciona sobre o uso da língua(gem) adequado ao contexto, sobre a situação de interação. Parece-nos que o estudo das regras, para o 6º ano, é preconizado de forma bastante tradicional, visando a uma melhor produção dos textos dos alunos, abordagem que é própria da compreensão de linguagem como instrumento de comunicação.

Ao apresentar o conteúdo de “Sinônimos e Antônimos” para o 6º ano, o objetivo de aprendizagem é o de “Analisar diferenças e semelhanças de sentido entre palavras de uma série sinonímica, como parte do processo de compreensão de textos e da ampliação do léxico” (PARANÁ, 2021, p. 17). O que o objetivo não destaca é que, mesmo para palavras sinônimas, há diferenças de sentido que só são observadas em relação ao contexto de uso da língua(gem). Assim, sem enfatizar tais aspectos – tanto nos objetivos quanto nas demais orientações do documento – incorre-se na possibilidade de um trabalho com listas de sinônimos e antônimos que não contemple a importância da dimensão social na análise dos sentidos.

Também no 6º ano, o objetivo de aprendizagem para os conteúdos de **Concordância Verbal e Nominal** é: “Utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: tempos verbais, concordância nominal e verbal, regras ortográficas, pontuação etc., de modo a revelar o aprendizado desses conhecimentos, inerentes para o domínio da norma-padrão” (PARANÁ, 2021, p. 18). O que se busca com o estudo da concordância é que o aluno aprenda as regras da variedade padrão para que, ao produzir seus textos, **revele o domínio da norma-padrão**, saiba utilizá-la corretamente, e não que possa agenciar esses recursos para compor seu projeto de dizer. O foco está na estrutura da língua e não no processo de interação.

Ainda para o 6º ano, ao tratar dos conteúdos de: “Frase, oração e período. Sujeito e tipos de sujeito. Período simples e composto. Período composto por coordenação. Uso da vírgula” (PARANÁ, 2021, p. 19), o CREP apresenta os seguintes objetivos de aprendizagem:

Identificar, em textos, períodos compostos por orações separadas por vírgula sem a utilização de conectivos, tanto para a compreensão de orações complexas quanto para o aprendizado da pontuação.

Classificar, em texto ou sequência textual, os períodos simples e compostos, no intuito de identificar as diferenças básicas entre esses enunciados.

Identificar, em texto ou sequência textual, orações como unidades constituídas em torno de um núcleo verbal e períodos como conjunto de orações conectadas para que, numa gradação de complexidade, haja apropriação de enunciados complexos.

Identificar sintagmas nominais e verbais como constituintes básicos da oração, compreendendo a função desses na leitura e produção de textos.

(PARANÁ, 2021, p. 19)

Primeiro, destacamos os verbos dos objetivos: **identificar** e **classificar**. Não se trata de construir conhecimentos, mas de reconhecer, em textos, estruturas e saber classificá-las. No primeiro objetivo, o que se busca é o aprendizado da pontuação nos períodos compostos, mas sem estabelecer qualquer relação com o contexto de uso da língua(gem) e os sentidos nele construídos. No segundo, trata-se de classificar – e nem precisa ser no texto, pode ser em sequências textuais – os períodos, que são tratados como sinônimos de enunciados, evidenciando que não se trata do enunciado bakhtiano. No terceiro, preconiza-se um ensino que vai das orações para os períodos e, então, para **enunciados mais complexos**. Observa-se que, apesar de partir de textos, as análises não extrapolam o nível da frase e o foco está nas estruturas da língua, com um caminho metodológico que vai do mais simples para o mais complexo e, mesmo assim, não chega ao texto nem aos discursos. Esse caminho é inverso ao que propõe Volóchinov (2018[1929]) no método sociológico, no qual o estudo deve partir primeiro da análise do contexto extraverbal, da situação de interação que motivou o uso da língua, dos discursos – o que não é previsto no objetivo de aprendizagem do CREP –, e só depois preocupar-se com o exame das formas e dos recursos linguísticos utilizados na enunciação, indo do todo para as partes. Isso porque: “A situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018[1929], p. 206). Logo, a perspectiva que se propõe no Currículo é mais estruturalista e não se coaduna com a abordagem enunciativo-discursiva que o documento afirma adotar. Por fim, no quarto objetivo o foco está no estudo dos sintagmas sem qualquer relação com o processo de interação; fala-se em leitura e produção de textos, mas não se fala na relação com o contexto extraverbal, nos discursos, na dimensão social.

Ao tratar dos **Adjetivos**, no quadro que versa sobre a PAL no 7º ano para todos os campos de atuação, o CREP traz o seguinte objetivo de aprendizagem: “Identificar, em textos lidos ou de produção própria, adjetivos que ampliam o sentido do substantivo sujeito ou complemento verbal, como forma de compreender a relação de dependência entre essas estruturas e os sentidos que promovem” (PARANÁ, 2021, p. 39). A PAL, neste caso, é articulada tanto à prática de leitura quanto à de produção textual, uma vez que as análises podem ser sobre **textos lidos ou de produção própria**, o que dialoga em concordância com a proposta geraldiana. No entanto, destacam-se os sentidos promovidos pelos adjetivos sem enfatizar o estudo dos discursos construídos a partir de seus usos, os posicionamentos axiológicos que expressam. O que observamos é que abordar os sentidos é fundamental ao trabalhar com os adjetivos. No entanto, não marcar as relações com o contexto extraverbal e com os discursos pode abrir margem para um ensino que aborde o significado dicionarizado muito mais do que os sentidos construídos no processo de interação – especialmente considerando que o documento não discute os fundamentos teóricos que subsidiam as práticas propostas e é confuso, e até contraditório, mesclando diferentes perspectivas teóricas e concepções de linguagem em suas orientações. Ao se colocar de tal forma, o documento parece apontar para uma compreensão de que a PAL seria o estudo de uma gramática contextualizada, trabalhada no texto, mas sem que isso implique reflexões a partir do processo de interação.

Ao abordar os conteúdos “Tipos de sujeito. Tipos de predicado. Verbos e perífrases verbais. Vozes do verbo. Transitividade verbal. Termos essenciais, integrantes e acessórios da oração. Aposto e vocativo” (PARANÁ, 2021, p. 62) para o 8º ano, em quadro que abarca todos os campos de atuação, o CREP elenca como objetivos de aprendizagem:

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, os termos constitutivos da oração (sujeito e seus modificadores, verbo e seus complementos e modificadores), como parte do processo de compreensão da estrutura das orações.

Diferenciar, em textos lidos ou de produção própria, complementos diretos e indiretos de verbos transitivos, para apropriar-se da regência de verbos de uso frequente.

Identificar, em textos lidos ou de produção própria, verbos na voz ativa e na voz passiva, a fim de interpretar os efeitos de sentido de sujeito ativo e passivo (agente da passiva).

(PARANÁ, 2021, p. 62)

Trata-se de **identificar** e **diferenciar**: verbos que remetem à apropriação de um sistema linguístico pronto, e não a construção de conhecimentos. Os dois primeiros objetivos

evidenciam uma perspectiva bastante estruturalista de estudo da língua, sem destacar a relação com os contextos de uso da língua(gem), com os sentidos construídos, com os discursos. Apenas no terceiro objetivo se destaca a importância de abordar as diferenças de sentido advindas do uso de sujeito ativo ou passivo. Conforme Oliveira (2008),

[...] a voz passiva é usada quando o agente causador de uma ação é desconhecido, irrelevante ou óbvio, ou quando, deliberadamente, queremos omiti-lo. É por essa última razão que é comum ouvirmos políticos e jornalistas dizerem: ‘Fomos informados...’: eles querem ocultar a fonte de informação. Dessa forma, a voz passiva tende a ocorrer na linguagem escrita, em textos acadêmicos, científicos e jornalísticos, e em textos orais formais, cuja linguagem tensa os aproxima desses textos escritos, como os textos que ouvimos nos telejornais. (OLIVEIRA, 2008, p. 123)

O uso de voz passiva ou ativa revela um projeto de dizer que só pode ser compreendido na análise da materialidade linguística com o contexto extraverbal. Novamente, contudo, não se especifica uma relação com os discursos construídos a partir desses diferentes usos, o que pode resultar num estudo que marque as diferenças entre eles, mas não as relacione com o contexto extraverbal, os posicionamentos valorativos e as relações dialógicas nos enunciados, do que pode resultar o uso do texto como pretexto para o estudo da gramática.

Ainda em quadro para o 8º ano, no que diz respeito ao Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, observamos os conteúdos “Vozes presentes no texto. Intertextualidade”, ao qual corresponde o seguinte objetivo de aprendizagem: “Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto e os elementos de normatização em textos científicos, para desenvolver reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos” (PARANÁ, 2021, p. 80). A ideia de destacar as diferentes vozes presentes no texto poderia remeter aos discursos e às vozes sociais. No entanto, o que observamos é que se trata de identificar e saber como introduzir citações, diretas e/ou indiretas, de outros autores em textos da esfera acadêmica/científica. O objetivo parece esboçar uma preocupação maior com a **normatização em textos científicos** do que com a função social desses textos, os motivos pelos quais se citam neles tantas outras vozes. Assim, o foco recai sobre a estrutura em detrimento de uma discussão mais ampla que relacione o contexto extraverbal com a forma e o estilo de tais enunciados.

O objeto de conhecimento **Variação Linguística** deve ser trabalhado com o 9º ano, em todos os campos de atuação, na PAL. Para isso, são listados os seguintes conteúdos: “Variantes da língua. Preconceito linguístico. Estrangeirismos. Regras gramaticais e

ortográficas” (PARANÁ, 2021, p. 85). Há três objetivos de aprendizagem relacionados a tais assuntos:

Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, para respeitar e valorizar a dinamicidade linguística como inerente das línguas humanas.

Reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão, para fazer uso consciente e reflexivo dessa forma de linguagem, nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada.

Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso, compreendendo essas diferenças para usá-los adequadamente.

(PARANÁ, 2021, p. 85)

O se busca é **reconhecer** e **identificar**: novamente, não se trata de construir conhecimentos, mas do reconhecimento e da identificação de questões e estruturas. O primeiro objetivo, contudo, parece-nos dialogar em concordância com a compreensão da linguagem como forma de interação: destaca o reconhecimento das variedades linguísticas – ainda que apenas na língua falada – e a relação entre língua e poder, ao destacar o preconceito linguístico; enfatiza a dinamicidade da língua, que evolui nos usos que dela fazem seus falantes. O segundo objetivo trata de **reconhecer as regras gramaticais e normas ortográficas da norma-padrão**. Neste caso, não se trata de analisar e construir conhecimentos sobre a língua, mas de apreender (reconhecer) as normas de um sistema que está pronto. Tal objetivo, no entanto, destaca que o uso dessas normas deve se dar conforme as situações de interação: **nas situações de fala e escrita em que ela deve ser usada**. Assim, temos duas perspectivas contraditórias no mesmo objetivo.

No terceiro objetivo, ao tratar dos estrangeirismos, não se destaca a dimensão social de seu aparecimento, as relações de poder imbricadas em seus usos, não se destaca o componente cultural e político das línguas – o que julgamos essencial para abordar tal conteúdo. Há apenas a preocupação em **caracterizá-los segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso**, o que visa a que os alunos saibam usar tais estrangeirismos **adequadamente**.

Ainda para o 9º ano, ao tratar de orações subordinadas, o CREP traz o seguinte objetivo de aprendizagem: “Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam, para compreender as relações lógicas entre orações de períodos compostos” (PARANÁ, 2021, p. 86). O foco está nas relações lógicas estabelecidas pelas orações em períodos compostos. Não se destaca a relação com o contexto e a situação de

interação para explicar tais usos, nem as valorações que eles indicam, os discursos e as relações dialógicas que estabelecem. O estudo nos parece apenas estrutural.

Há, também, objetivos que são pautados por uma perspectiva interacionista, a partir de distintas teorias linguísticas. É o caso da Linguística Textual (LT) e do Interacionismo Sócio-Discursivo (ISD), que subsidiam alguns conteúdos e objetivos que aparecem em todos os diferentes anos do AF-EF, ainda que essas relações não sejam marcadas no fio discursivo do CREP. Em quadro sobre a PAL no 7º ano, por exemplo, a partir do objeto de conhecimento **Sequências Textuais**, temos os conteúdos “Causalidade, sequências descritivas e expositivas, ordenação de eventos” e o seguinte objetivo: “Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas, expositivas e de ordenação de eventos, para a compreensão da intencionalidade dos textos e domínio de uso desses recursos” (PARANÁ, 2021, p. 40). O que se busca é analisar **recursos linguístico-discursivos** para compreender as **intenções** expressas nos textos. Nesse sentido, temos a relação com o contexto extraverbal. O ISD se faz presente ao abordar as sequências textuais, e a LT ao tratar da ordenação de eventos, que remete à coesão sequencial nos textos. Trata-se de teorias que entendem a linguagem como forma de interação, embora seu foco esteja mais na materialidade textual do que nos discursos. O problema, em nosso entendimento, é que, sem discutir os fundamentos teóricos, os professores podem incorrer num trabalho com foco nas tipologias – descritiva, expositiva –, que é mais mecânico e remete à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, distante da perspectiva enunciativo-discursiva que o CREP informa adotar. Novamente, a falta de embasamento para a proposta de ensino apresentada mostra-se como uma lacuna que pode esvaziar a prática docente.

Quanto à LT, ela também subsidia outros objetivos que versam sobre a textualização, a coesão e a coerência, os quais constam em todos os anos do AF-EF. Em quadro a respeito da PAL no 8º ano, por exemplo, o objeto de conhecimento é “Textualização; Progressão Temática”, o conteúdo a ser trabalhado é “Progressão Temática” (PARANÁ, 2021, p. 76). Já o objetivo a ser atingido é o de:

Utilizar e perceber mecanismos de progressão temática, tais como retomadas anafóricas, catáforas, uso de organizadores textuais, coesivos etc., e analisar os mecanismos de reformulação e paráfrase utilizados nos textos de divulgação do conhecimento, a fim de utilizar esses recursos na elaboração de textos. (PARANÁ, 2021, p. 76)

Trata-se de aprender a fazer uso de elementos que constroem a coesão textual – referencial e sequencial – na elaboração de textos. Embora o foco esteja na materialidade textual, na forma de organizar e construir um texto que seja coeso, Marcuschi (2008) destaca que “Os processos de coesão dão conta da estruturação da sequência [superficial] do texto (seja por recursos conectivos ou referenciais); não são simplesmente princípios sintáticos. Constituem os padrões formais para transmitir conhecimentos e sentidos” (MARCUSCHI, 2008, p. 99). Assim, a LT, ainda que não tenha foco nos discursos e não enfatize as relações com o contexto extraverbal, possibilita um trabalho com a língua(gem) para a melhor construção dos textos, voltado para a produção de sentidos. É importante destacar que Geraldi (1984, 1997[1991]), ao apresentar sua proposta de PAL, também remete ao desenvolvimento de atividades a respeito da coesão e coerência textual subsidiado pela LT. No entanto, sem que isso fique claro no documento, pode levar ao desenvolvimento de atividades que privilegiem a estrutura em detrimento dos sentidos produzidos.

Além disso, observamos que o CREP também propõe, nos quadros sobre a PAL, atividades que remetem aos estudos da Semântica Argumentativa. É o que podemos ver em quadro do 9º ano, que tem como objetos de conhecimento “Argumentação: movimentos argumentativos, tipos de argumento e força argumentativa” e lista entre seus conteúdos “Tipos de argumentos. Modalizadores. Operadores argumentativos” (PARANÁ, 2021, p. 93). O objetivo de aprendizagem correspondente é o de: “Analisar, em textos argumentativos e propositivos, os movimentos argumentativos de sustentação, refutação e negociação e os tipos de argumentos, a fim de avaliar a força/tipo dos argumentos utilizados” (PARANÁ, 2021, p. 93). Destacamos que tais conteúdos advêm da Semântica Argumentativa, cujo pai é o linguista francês Oswald Ducrot, e permitem estabelecer relações de concordância com a proposta de PAL geraldiana.

Ao tratar das operações de argumentação, dentro das operações discursivas que poderiam ser trabalhadas na perspectiva PAL, Geraldi (1997[1991]) aponta para o desenvolvimento, na Linguística, de uma linha de pesquisa que procura mostrar como os textos carregam marcas de sua orientação argumentativa. Para tal, cita pontualmente Ducrot, que é considerado o pai da Semântica Argumentativa – teoria que desenvolve com Jean-Claude Anscombe, para a qual “a argumentação está marcada na língua” (CABRAL, 2013, p. 185).

Conforme Frossard (2008), Oswald Ducrot, que era discípulo de Benveniste, embora tenha uma base estruturalista, inspirou-se na concepção bakhtiniana de polifonia, aplicando essa noção à análise de enunciados – não compreendidos como o enunciado do Círculo de

Bakhtin –, engendrando “[...] um estudo que visava a analisar unicamente o material lingüístico, sem levar em conta o contexto sócio-histórico de produção” (FROSSARD, 2008, p. 35).

Ducrot era adepto de alguns princípios estruturalistas e priorizou uma análise propriamente lingüística dos enunciados, dedicando-se “[...] ao estudo das palavras da língua, das expressões, procurando observar a orientação argumentativa contida nelas” (CABRAL, 2013, p. 184). Assim, estudou os operadores argumentativos: “[...] elementos que têm por função orientar a argumentação em um texto”, observando como estabelecem “[...] entre os termos, orações e parágrafos que relacionam uma força argumentativa (maior ou menor) que conduz o enunciado a determinada conclusão” (FROSSARD, 2008, p. 79).

Contudo, Frossard (2008) destaca que, apesar de sua base estruturalista, Ducrot “[...] consegue avançar e ultrapassar os estudos lingüísticos que vigoravam até então, já que se desvencilha da noção de língua como instrumento de comunicação [...]” (FROSSARD, 2008, p. 37). O linguista concebe a linguagem “[...] como um jogo cuja função fundamental é a argumentação [...]” e, diante disso, reconhece que o “[...] sujeito não enuncia sozinho, mas dá voz a outros sujeitos” (FROSSARD, 2008, p. 37), de modo que o enunciado carrega marcas lingüísticas dessas vozes.

Assim, Frossard (2008) tece aproximações entre Bakhtin e Ducrot, admitindo que,

[...] embora situados em postos teóricos diferentes – o primeiro refletindo sobre o diálogo sócio-histórico-ideológico entre enunciados, no discurso; e o segundo examinando marcadores de polifonia presentes na estrutura interna dos próprios enunciados –, esses dois autores priorizam o discurso na determinação do sentido, podendo ser convocados, sem incoerência teórica, para explicar a heterogeneidade enunciativa. (FROSSARD, 2008, p. 7)

É o que observamos em *Portos de Passagem*, quando Geraldí (1997[1991]) recorre à Ducrot para propor que, entre as atividades epilingüísticas possíveis para a PAL, estejam as operações discursivas de argumentação. Para o autor, por meio dessas operações, “[...] o enunciador traz para o interior de seu texto ‘fatos’, ‘dados’, ‘conhecimento’ que no texto se constituem como argumentos” (GERALDI, 1997[1991], p. 197). Ele destaca como há uma hierarquização dos argumentos nos textos estabelecida por meio de palavras – as quais Ducrot chama de operadores argumentativos – de modo que o professor deve “[...] chamar a atenção para a organização desses argumentos no texto [...]”, enfatizando que “argumenta-se sempre a favor de um ponto de vista [...]” (GERALDI, 1997[1991], p. 199).

A respeito dessa relação da PAL com outras correntes teóricas, Polato (2017) afirma que:

Os estudos que se voltam à abordagem do estilo dos gêneros na prática de análise linguística ainda estão buscando nas gramáticas tradicionais ou em outras teorias linguísticas, como a **Linguística de Texto** ou a **Semântica Argumentativa**, a explicação para o funcionamento dos fenômenos linguísticos no texto. De longe, abordam, fundamentalmente, questões de morfologia ou de sintaxe com balizas profícuas nas recomendações do Círculo. Por outra via, outros estudos que focam interessantes aspectos valorativos do funcionamento linguístico à luz dos pressupostos do Círculo de Bakhtin não estão interessados na prática de análise linguística. É urgente, portanto, esclarecer esses pontos e seus possíveis contatos, porque a relação gramática-estilo ainda é pobremente esboçada em termos de recorrências gramaticais no estilo verbal dos gêneros, e quase nunca é abordada nos termos axiológicos, como representações linguístico-sociais, cujos efeitos são únicos em cada enunciação específica. (POLATO, 2017, p. 69, grifo nosso)

Assim, ao tratar da LT e dos operadores argumentativos na PAL, o CREP estabelece relações com a PAL geraldiana. Contudo, nada disso é explicitado no documento. Mais uma vez a ausência de uma discussão sobre os fundamentos que embasam o currículo esvazia a prática docente de sentidos.

Há também, no que diz respeito à PAL, alguns objetivos – embora em menor quantidade – que parecem contemplar melhor a perspectiva enunciativo-discursiva que o documento informa adotar. É o caso, no 9º ano, de objetivo relacionado ao conteúdo de **Colocação pronominal**: “Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial, a fim de compreender as diferentes formas de uso e para adequação às situações de comunicação” (PARANÁ, 2021, p. 86). Aqui se propõe uma comparação sobre os diferentes usos da língua a partir das situações de interação, reconhecendo que as regras da norma-padrão podem não ser utilizadas em todos os contextos de uso da língua. No entanto, o foco ainda está no conteúdo gramatical e na norma-padrão, uma vez que se trata de comparar as regras gramaticais com os usos que efetivamente fazemos da língua(gem). A flecha do ensino ainda vai da gramática para as análises, o inverso daquilo que Geraldi (1984, 1997[1991]) propõe.

Também em quadro do 9º ano, temos o conteúdo “Relação entre texto verbal e recursos paralinguísticos e cinésicos no texto literário”, ao qual corresponde o objetivo “Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, de modo a compreender a função desses elementos e

recursos na construção dos sentidos e dos efeitos estéticos nos textos literários” (PARANÁ, 2021, p. 107). É interessante que o CREP preveja a PAL também sobre textos da esfera literária. Além disso, nesse caso, o conteúdo previsto não é um tópico da gramática normativa. E o que se pretende é refletir sobre a **função** dos elementos – linguísticos ou não – agenciados na construção do texto, de modo a compreender **como constroem sentidos** e efeitos estéticos nos enunciados moldados em gêneros da esfera literária, o que implica um trabalho que considere o contexto de elaboração dos textos e a sua função social. No entanto, mais uma vez, como isso não é discutido no CREP, é possível que se realize um trabalho mais superficial no que diz respeito aos sentidos, sem considerar autor, interlocutores, contexto de elaboração dos textos etc.

Em geral, ao longo dos quadros que versam sobre a PAL, não observamos uma progressão nos objetivos que indique a análise da língua partindo do social para o verbo-visual. A análise dos gêneros presentes em uma sociedade nos permite compreendê-la melhor, uma vez que eles são construtos históricos que refletem a vida cultural de uma sociedade em determinada época. Essa perspectiva sobre os gêneros do discurso, a qual desloca o foco de suas regularidades formais para o processo de interação é pouco contemplada no CREP no que diz respeito à PAL.

A dimensão social dos gêneros e o contexto extraverbal dos enunciados é enfatizada, no documento, principalmente nos quadros sobre a prática de Leitura. Essa divisão, em nosso entendimento, privilegia o desenvolvimento de uma PAL desconectada das demais práticas, cujo foco está na estrutura dos textos. Sobre isso, é importante destacar que o componente LP, no ensino do estado do Paraná, para os AF-EF, foi dividido em duas frentes²²⁶: Língua Portuguesa e Redação/Leitura, as quais podem ou não ser ministradas pelo mesmo docente.

Assim, a dicotomia trazida pelo CREP nos quadros – que separa as práticas de linguagem – está sendo reproduzida na prática de sala, uma vez que há aulas específicas para trabalhar leitura e produção de textos – mas nota-se que a nomenclatura utilizada é **redação** – e outras para trabalhar os demais conteúdos – entre os quais os que se incluem na PAL. Em

²²⁶ É o que consta na Instrução Normativa nº 007/2022 da Diretoria de Educação da SEED (DEDUC/SEED), a qual estabelece critérios para a distribuição de aulas aos professores efetivos e contratados da rede pública estadual de educação do Paraná. Na instrução, Redação e Leitura passa a ser tratada como Unidade Curricular do Componente Língua Portuguesa, com aulas separadas dos demais conteúdos de LP. De acordo com o documento, “por Componente Curricular entende-se o conjunto de saberes que mobilizam habilidades de uma Área do Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular”, já “por Unidades Curriculares, objeto deste documento, compreende-se o conjunto de conhecimentos que mobilizam saberes de mais de uma Área do Conhecimento, a partir da contextualização e interdisciplinaridade” (PARANÁ – DEDUC/SEED, 2022, s/p). Em outras palavras, a SEED entende que a prática de produção de textos – que aqui retorna à nomenclatura redação – e a de leitura são interdisciplinares e demandam contextualização; o mesmo, contudo, não acontece com a PAL.

outras palavras, o estado estimula um trabalho em separado das práticas de leitura e produção de textos em relação à PAL, distanciando-se da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]).

A organização dos quadros apresentados no CREP, a partir de tópicos da gramática normativa – que são a maioria dos conteúdos previstos –, evidencia um foco na estrutura e esboça um movimento contrário ao da PAL geraldiana. Para Geraldi (1997[1991]), “é problemática a prática comum na escola de partir de uma noção já pronta, exemplificá-la e, através de exercícios, fixar uma reflexão”, pois “o que se fixa é a metalinguagem” (GERALDI, 1997[1991], p. 191). O autor enfatiza que não se trata de banir as gramáticas das escolas, mas de não se restringir a elas para refletir e analisar a língua(gem) em uso, uma vez que “[...] elas são insuficientes para dar conta das muitas reflexões que podemos fazer” (GERALDI, 1997[1991], p. 192), o que não parece previsto no CREP. Assim, as atividades epilinguísticas devem preceder as metalinguísticas, a fim de que o ensino seja de produção de conhecimentos e não de reconhecimento. Nesse sentido, vale destacar que os verbos identificar e reconhecer são recorrentes nos objetivos de aprendizagem da PAL.

É importante frisar também que, conforme o CREP, “o foco deve estar nos **objetivos de aprendizagem/habilidades**, dos quais deve partir o planejamento das nossas aulas de Língua Portuguesa, pois esses objetivos indicam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas nos diferentes contextos escolares” (PARANÁ, 2021, p. 6, grifos do documento). Em outras palavras, se as aulas devem ser organizadas a partir dos objetivos, os quais indicam as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas, e esses objetivos, em grande parte, preconizam um ensino mais estruturalista da língua(gem), com foco no sistema e não no processo de interação, indicando qual projeto formativo temos para a sociedade paranaense. Afinal, como explicita Polato (2017), “a finalidade de configurar-se e de configurar, em via de mão dupla, uma sociedade em haja um lugar para se existir plenamente em interação com os outros” é “[...] uma questão social porque ninguém existe sozinho no mundo. Nas práticas de linguagem, encorpamos ou refutamos discursos, de modo que isso representa nosso posicionamento na vida” (POLATO, 2017, p. 203). Dessa forma, subtrair do ensino de LP essa dimensão da língua(gem) – sua relação com a vida –, é um ato político que visa à formação de sujeitos incapazes de reconhecer os discursos à sua volta e de se posicionar frente a eles.

Como forma de tornar mais didática a visualização do que observamos no documento a respeito da PAL, apresentamos o quadro 13.

Quadro 13 – A compreensão de gramática e de PAL no CREP

Gramática	Não se discute a existência de diferentes concepções de gramática. Ao considerar a existência de diferentes variedades linguísticas, o documento possibilita entrever a concepção da gramática como sistematização das estruturas da língua, conjunto de normas que determinam seu funcionamento, uma gramática descritiva. No entanto, o que se enfatiza, nos objetivos de aprendizagem, é a compreensão da gramática como um conjunto de normas a serem seguidas para o uso correto da linguagem e, portanto, uma gramática normativa.	
Conceito de PAL no documento	Observamos dois conceitos distintos sobre a PAL: 1) Diz respeito a explorar aspectos do estilo dos textos, considerando suas finalidades comunicativas, os contextos de produção, as situações interativas e os discursos. 2) É uma prática quase exclusiva do meio escolar/acadêmico, que visa a analisar a estrutura e o funcionamento da língua, implicando um foco em atividades metalinguísticas.	
Discursos sobre a PAL que reverberam na proposta do CREP	<u>Reenuniação da proposta geraldiana</u>	O CREP reenuncia, de forma indireta, a proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]) quando destaca que a PAL deve se dar de forma articulada às demais práticas de linguagem e enfatiza, em um dos conceitos de PAL apresentados e em alguns objetivos de aprendizagem, a necessidade de considerar o contexto, a intencionalidade e os sentidos produzidos.
	<u>Análise linguística/semiótica</u>	A nomenclatura adotada busca destacar que essa prática deve ocorrer também sobre outras linguagens, além da verbal.
	<u>Gramática contextualizada</u>	Quando o documento preconiza o estudo de tópicos gramaticais a partir de textos, utilizando-os como pretextos para discutir a língua(gem), sem que isso signifique considerar os contextos de produção e as situações de interação. O que se observa é que, embora destaque a importância do texto no ensino de LP, ao abordar as questões linguísticas, em muitos objetos de aprendizagem, o CREP não foca no processo de interlocução – deixando de reconhecer, a partir do contexto extraverbal, as axiologias sociais presentes na enunciação.
	<u>Nova expressão para os mesmos conteúdos</u>	Ao preconizar um ensino tradicional da gramática normativa vinculado à compreensão da língua enquanto sistema. É o que observamos quando o documento afirma que essa prática é quase que exclusiva do meio escolar e apresenta objetivos de aprendizagem com foco no sistema, nos conteúdos gramaticais, nos exercícios mecânicos de identificação, reconhecimento e classificação de estruturas que não extrapolam o nível da frase e não estabelecem qualquer relação com a dimensão social do uso da língua(gem).

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no CREP (PARANÁ, 2021)

Convivem no atual Currículo da Rede Estadual Paranaense, desse modo, diferentes perspectivas de ensino, subsidiadas por distintas concepções de linguagem, resultando também em diferentes compreensões da PAL. O documento não é resultado da ampla discussão e estudo docente sobre a educação e o ensino de LP. Ele foi construído de forma aligeirada e sem o diálogo necessário, em um momento histórico-social de retorno da repressão ao pensamento livre, de ampla circulação de discursos conservadores e ultraconservadores – disseminados também por aqueles que ocupavam os cargos de presidente do país e governador do estado do Paraná –, num período de destaque para o movimento das forças centrípetas, que buscavam travar as conquistas das classes mais pobres e dos grupos minorizados no Brasil, em detrimento das centrífugas, que insistiam na mudança. Assim, o CREP é constituído por diferentes vozes sociais, que tanto remetem a um ensino mais tradicional e conservador, com foco na língua-sistema e nas suas estruturas, quanto a um ensino com foco na interação e, eventualmente, nos discursos. Na PAL podemos observar a reenunciação da proposta geraldiana em alguns momentos, mas não podemos falar que essa perspectiva seja a predominante. As duas compreensões que mais se sobressaem, especialmente nos objetivos de aprendizagem, são: a de que a PAL seria uma gramática contextualizada e a de que seria uma nova expressão para as mesmas práticas de sempre.

Ao analisar o eixo da PAL na BNCC, Santos-Clerisi (2020) destaca que: “O que se pode concluir, sendo assim, é que ainda que o discurso da mudança siga presente ao longo dos enunciados, o discurso da tradição persiste em aparecer, evidenciando as diferentes vozes dispostas na BNCC” (SANTOS-CLERISI, 2020, p. 265). O CREP, da mesma forma, mostra um embate de vozes sociais que é fruto de seu cronotopo. E se configura como um documento confuso, por vezes contraditório, mas que silencia tais questões ao não discutir os fundamentos teóricos que subsidiam os encaminhamentos metodológicos propostos, não explicitando suas contradições, mas fazendo proposições que podem conduzir a um ensino, no que diz respeito à PAL, que não vise à criticidade dos estudantes.

Em nosso entendimento, sua publicação após as DCE (PARANÁ, 2008) – documento coeso em suas orientações, que destacava a dimensão política da educação e tinha um foco discursivo em sua proposta de ensino de LP –, caracteriza um retrocesso para a escola pública paranaense.

Desde a década de 1990, portanto, três diferentes documentos nortearam, em períodos distintos, o ensino público no estado do Paraná. Cada um deles trouxe orientações diversas sobre a PAL, sempre vinculadas ao cronotopo em que se deu sua elaboração. É sobre isso – o panorama histórico da PAL nos documentos parametrizadores do estado do Paraná – que discutimos na próxima seção desta Tese.

8 NO HORIZONTE DO CAMINHO TINHA UM CENÁRIO: O PANORAMA HISTÓRICO DA PAL NOS DOCUMENTOS PARAMETRIZADORES DO ESTADO DO PARANÁ

Nesta seção, contemplamos o objetivo específico de *traçar um panorama das orientações sobre a PAL no estado do Paraná, nos últimos 30 anos, a partir da comparação dos três documentos analisados.*

Embora se trate de uma seção relativamente menor que as demais, julgamos importante sua apresentação em separado, tendo em vista que as considerações trazidas aqui resumem todo o percurso analítico que empreendemos ao longo da investigação.

Neste Panorama, portanto, comparamos os discursos sobre a PAL nos três documentos analisados, em relação com os cronotopos de sua elaboração, esboçando um painel sobre a configuração dessa prática ao longo das últimas décadas no ensino público para os AF-EF no estado do Paraná.

8.1 O PANORAMA

Educação e política apresentam-se engendrados. Não é possível pensar a primeira sem relacioná-la à segunda. Isso porque são os movimentos políticos – e econômicos – de uma sociedade que vão também determinar o tipo de educação que se deseja propiciar aos seus cidadãos. Por meio da educação, projeta-se a sociedade que desejamos construir. E isso é definido e regulado por medidas e leis elaboradas e implementadas por meio da esfera política. Concordamos com Vieira-Silva (2010) em relação ao fato de que

[...] cada momento histórico marcado sócio, econômica, cultural, ideológica e politicamente, encaminha a discussão e a construção de um currículo escolar voltado para atender interesses específicos. No caso do ensino de LP no Paraná, [...] o currículo sempre esteve a serviço das ideologias e das concepções de língua/linguagem e de sujeito que perpassam cada época histórica. (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 170-171)

Logo, para dar conta de compreender as ideologias, os discursos, as valorações presentes nos documentos parametrizadores da escola pública, precisamos analisar os enunciados em sua relação com o contexto extraverbal de sua elaboração. Afinal, como esclarece Volóchinov (2018[1929]), a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam a estrutura do enunciado. Analisar, portanto, os movimentos políticos de

nosso país e estado em cada época possibilitou observar também como a educação foi (e continua) sendo moldada, por meio de medidas, leis, determinações jurídicas, e como o contexto político, econômico e cultural é refratado nas orientações nos documentos parametrizadores, buscando concretizar o projeto de sociedade esperado: mais questionadora ou mais conformada.

Em um país como o Brasil – que é estruturalmente machista, misógino, classicista, racista, sexista etc. e que, propositalmente, não incentiva a pesquisa, a ciência e a educação – estudar é um ato de resistência. E, dentro da área de LP, estudar e ensinar a língua(gem) de modo a compreender as relações de poder que se manifestam por meio dos discursos, significa instrumentalizar os cidadãos para terem consciência da realidade que os cerca e das possibilidades de transformá-la por meio de uma participação social mais efetiva. Significa, ainda, preparar pessoas com possibilidade de construir seus projetos de dizer, bem como de compreender os dos seus interlocutores; para que não engrossem a massa de alienados e sejam facilmente manipulados em favor de ideologias que não as favorecem. Um trabalho com a língua(gem), nas escolas, na perspectiva da PAL, dessa forma, implica formas de resistir e de ensinar a fazê-lo.

Porém, quando as orientações curriculares sustentam concepções de linguagem que não privilegiam a interação e orientam o ensino da nossa língua materna numa vertente mais mecânica e estruturalista, o que se faz é um esforço para a manutenção das desigualdades sociais e do *status quo*. Trata-se, obviamente, de uma questão política, diretamente relacionada aos governos eleitos, suas gestões e seus propósitos ideológicos – de modo que os movimentos na política nacional e estadual tornam-se categorias de análise para os documentos. Evidencia-se, assim, a dimensão política e ideológica da educação – o que, embora pareça um truísmo, vale destacar, especialmente em tempos em que os documentos parametrizadores do ensino no país (BNCC) e no estado do Paraná (Referencial Curricular e CREP) buscam silenciar essa dimensão.

Educação e política se atravessam e se entrelaçam. Afinal, é necessário estruturar um projeto educativo, moldando a população, para sustentar um projeto político. E, como destaca Paulo Freire, manter uma educação bancária – aquela que só deposita valores e conteúdos nos alunos –, em detrimento de uma educação libertadora, é uma forma de manter os privilégios de poucos sobre muitos. Afinal, “[...] refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação’ ‘bancária’ mantém e estimula a contradição” (FREIRE, 1987[1970], p. 38).

No caso dos discursos sobre a PAL nos documentos parametrizadores, as análises que empreendemos evidenciaram um movimento de forças centrífugas – que tendem à mudança e a um ensino com foco nos discursos – e centrípetas – que apontam para o conservadorismo, buscando evitar que o movimento de transformação social possa se estabelecer e desenvolver. Ao longo da análise dos documentos, a qual seguiu a ordem metodológica proposta por Volóchinov (2018[1929]) e, portanto, partiu sempre do (re)conhecimento do contexto histórico, social e político em que se deu a elaboração de cada um deles, para só depois se centrar no linguístico, observamos como essa dimensão social molda os enunciados, sendo refratada nas orientações aos professores. Assim, os cronotopos de cada um dos documentos são marcados em seu fio discursivos, de modo que as orientações aos docentes são construídas conforme os interesses políticos vigentes no período de sua elaboração.

Desde que João Wanderley Geraldi apresentou sua proposta de PAL, na década de 1980, ela passou a reverberar em nosso país. No Paraná, como vimos, o próprio Geraldi ministrou, na década de 1980, cursos de formação aos docentes da rede estadual, e suas orientações foram, gradativamente, impactando – em maior ou menor grau – a prática pedagógica na escola pública paranaense.

Em 1990, foi publicado o Currículo Básico. Este primeiro documento surge em um período de reabertura política, fim da Ditadura Militar e expansão de ideias antes censuradas. Trata-se de uma época em que diferentes correntes dos estudos linguísticos começavam a chegar ao Brasil e possibilitavam novas perspectivas para o ensino de LP. É, contudo, também um período em que começa a ser pensado um projeto neoliberal para o Estado brasileiro. No Paraná, isso se reflete em um governo estadual que não privilegia os direitos sociais e o debate para com os docentes.

É nesse período que se dá a produção do documento parametrizador do ensino público. O Currículo Básico nasce de discussões com a comunidade escolar, mas sua elaboração também é atravessada por períodos menos democráticos, com a substituição da equipe de LP da SEED, e Geraldi tornando-se *persona non grata* no estado. Assim, o documento busca se pautar na PHC, segundo a qual a educação é determinada socialmente, mas também é determinante de transformações sociais; e aponta para a necessidade de a escola, nos processos de mediação que levam à aprendizagem, favorecer “[...] a compreensão das relações sociais nas quais [o aluno] está inserido [...] instrumentalizando-o ainda que parcialmente, para nela atuar” (PARANÁ, 2003[1990], p. 15). No entanto, no que diz respeito à LP, as mudanças políticas acenam para a constituição de um documento final mais autoritário do que suas versões anteriores, no qual é possível entrever o jogo de forças –

centrípetas e centrífugas – que atuavam no período, marcando algumas contradições nas orientações aos professores, o que pode ser observado na concepção de linguagem que norteia o documento.

O Currículo Básico toma a concepção interacionista de linguagem como norteadora da sua proposta e apresenta algumas orientações coerentes com essa compreensão, constituindo-se numa iniciativa inovadora para o ensino de LP, que busca romper com o ensino utilitarista predominante no período. Contudo, também deixa entrever a voz do tradicionalismo, o que evidencia o enunciado como um espaço de tensões, reverberando o embate no qual a sociedade estava inserida quando da sua elaboração. Esse jogo de forças centrípetas e centrífugas que fazem parte do cronotopo do Currículo é, desse modo, marcado em seu fio discursivo e resulta num documento que, embora seja predominantemente pautado pela concepção interacionista de linguagem, acaba sendo contraditório em alguns trechos e, por vezes, se distancia de uma proposta de ensino calcada na compreensão da língua(gem) como prática social, remetendo, por exemplo, à concepção de linguagem como instrumento de comunicação.

No que concerne à PAL, ela ainda não é tratada como um dos eixos do ensino de LP – o que passa a ocorrer em documentos parametrizadores depois que os PCN (BRASIL, 1998) trazem tal organização. Mas ela é apresentada como uma alternativa à prática mecanicista de ensino de gramática, sendo explicada como a conscientização dos fatos sintáticos da língua ao nível da oração e dos elementos de estruturação do texto. Trata-se de uma concepção reducionista do conceito, a qual enfatiza a análise sintática centrada na frase e nos elementos que estruturam um texto, afastando-se da PAL proposta por Geraldi (1984) e evidenciando a atuação de forças centrípetas no documento, as quais resistem à mudança. No entanto, apenas o fato de o documento reconhecer que um ensino pautado em atividades mecânicas de identificação e classificação de estruturas da língua, buscando alternativas a ele, já caracteriza uma evolução e reverbera as vozes sociais de crítica ao ensino tradicional de LP, evidenciando as forças centrífugas no documento, vinculadas ao discurso da mudança.

Nesse jogo de forças entendemos que, apesar de orientar o desenvolvimento da PAL nas aulas de LP, o documento acaba se afastando da proposta de Geraldi e remete a dois outros discursos: 1) o de uma gramática contextualizada, pois refere a ideia de trabalhar a gramática no sentido do uso, destacando que o professor deve fazer com o que aluno perceba como o texto se organiza e a partir de quais elementos gramaticais constrói sua coesão e coerência, focando a gramática nos textos; 2) o de uma nova expressão para os mesmos conteúdos, quando destaca que é preciso conscientizar o aluno dos fatos linguísticos no nível

da oração e dos elementos que estruturam o texto, o que remete às atividades tradicionais de classificação gramatical, ao estudo do código no nível da oração e dos elementos gramaticais descontextualizados.

É preciso considerar, claro, que a proposta de Geraldi (1984) era recente e o autor sequer havia lançado a obra *Portos de Passagem*, de 1991, na qual apresentou uma proposta mais completa e bem desenvolvida de PAL. Vale destacar, no entanto, que os movimentos políticos marcam-se no documento também na ausência de referências diretas ao autor, cujas contribuições são silenciadas no texto do Currículo Básico, e impactam a produção da versão final do documento.

De qualquer forma, o Currículo Básico foi pioneiro em parametrizar o ensino a partir de uma concepção interacionista de linguagem e reconhecer a necessidade de o trabalho com a língua(gem), em sala de aula, superar os exercícios de nomenclatura e classificação de estruturas. O documento reconhece a dimensão política da educação, discute diferentes formas de compreender a linguagem, distintas concepções de gramática e cita pontualmente trechos de obras do Círculo de Bakhtin – mostrando inovador para a época. Assim, ainda que a PAL apresente-se numa concepção reducionista, que não dá conta, de fato, de superar as atividades metalinguísticas descontextualizadas, trata-se de um marco, pois destaca uma nova visão para o ensino de LP – a qual ainda estava em franco desenvolvimento no país. Nos anos seguintes, contudo, novos governos dão força a políticas neoliberais e promovem o abandono do Currículo Básico.

É quase duas décadas depois, em 2008, que o Paraná publica um novo documento parametrizador do ensino público. As DCE são elaboradas em um período de mudança de rumos no país, com rupturas nos projetos políticos que não privilegiavam as classes menos favorecidas. O novo tom empreendido pelo governo federal – sob o comando do PT –, embora não tenha caracterizado uma descontinuidade do projeto neoliberal que vai sendo conduzido no país e no estado ao longo dos anos 90, possibilitou mais direitos sociais: aumento do poder aquisitivo da classe média, direitos aos trabalhadores, redução da fome e da pobreza. Nesse contexto, houve também mais investimentos em educação e a ampliação do debate sobre o ensino com os professores. No estado do Paraná, esse novo tom reverberou na gestão de Roberto Requião, que empreendeu, entre outras medidas, a construção de um novo documento parametrizador para a escola pública.

As DCE, dessa forma, foram construídas no contexto em que as forças centrífugas ganhavam destaque sobre as centrípetas. Assim, temos um documento que não apresenta oscilação em suas compreensões teóricas subjacentes e que orienta o ensino de LP pautado

pela concepção dialógica de linguagem. Essa orientação compreende um trabalho com a língua(gem) para além da materialidade linguística, uma vez que assume a língua como ideológica e os textos como espaços de embate de vozes sociais. Preocupa-se em propiciar aos estudantes condições para que reconheçam tais vozes e possam se posicionar frente a elas nas diferentes situações de interação em que estiverem engajados.

As DCE nascem como uma resposta aos PCN (BRASIL, 1998) e sua ênfase no desenvolvimento de competências e habilidades, com destaque para os temas transversais, e constroem uma proposta de ensino que é “[...] crítica à política de esvaziamento dos conteúdos disciplinares” (PARANÁ, 2008, p. 24). O documento ressalta a dimensão política da educação e recupera a história do ensino de LP, pontuando as diferentes ideologias e propósitos vinculados à disciplina de LP. Além disso, discute diferentes concepções de currículo e posiciona-se claramente em todos os tópicos. As DCE são fruto de uma construção coletiva dos docentes do estado e, embora haja ressalvas a esse respeito (sobre as quais discorreremos na seção 6 desta Tese), se pretende menos autoritário. O próprio gênero em que se molda, **diretrizes curriculares** e não currículo, busca expressar esse tom.

No que diz respeito à PAL, há um diálogo de concordância com a proposta de Geraldini (1984, 1997[1991]) e um avanço na direção de uma PAL de base dialógica, com ênfase no contexto extraverbal de produção dos enunciados e nas vozes que neles ecoam, num trabalho mediado pelos gêneros discursivos e suas esferas sociais. Trata-se de um documento, que, assim como o anterior, caracterizou um marco no estado: ele traz avanços em relação ao Currículo Básico (PARANÁ, 1990) e em relação aos PCN (BRASIL, 1998) no sentido de um ensino mais significativo de LP, propondo uma formação mais crítica aos cidadãos paranaenses. As DCE, dessa forma, representam um avanço em relação ao Currículo Básico, uma vez que seguem a mesma abordagem, da língua como prática social, mas, tendo em vista a progressão dos estudos linguísticos no Brasil, especialmente dos estudos dos gêneros, também atualizam a proposta de ensino do estado, contemplando essa perspectiva em suas orientações e preconizando um ensino que se voltava à formação crítica dos estudantes.

Já o CREP, o terceiro e último documento que analisamos e o qual está vigente na atualidade, foi elaborado em um cenário político ultraconservador – com Jair Bolsonaro na presidência da República e Ratinho Junior no governo do Paraná –, de silenciamento da dimensão política da educação e de retrocesso no que diz respeito ao pensamento crítico.

O golpe contra Dilma Rousseff, em 2016, desencadeia mudanças drásticas na condução do país. Sua retirada do poder possibilitou uma série de ações e medidas no sentido de suprimir direitos dos trabalhadores, alavancar o projeto neoliberal para o Estado brasileiro e

redirecionar a educação no país. Esse documento estadual que determina como deve ser o ensino na escola pública paranaense, produzido na esteira da BNCC, foi elaborado de forma aligeirada, sem um diálogo mais amplo com os professores e a comunidade escolar, evidenciando o tom mais autoritário da política nacional e estadual.

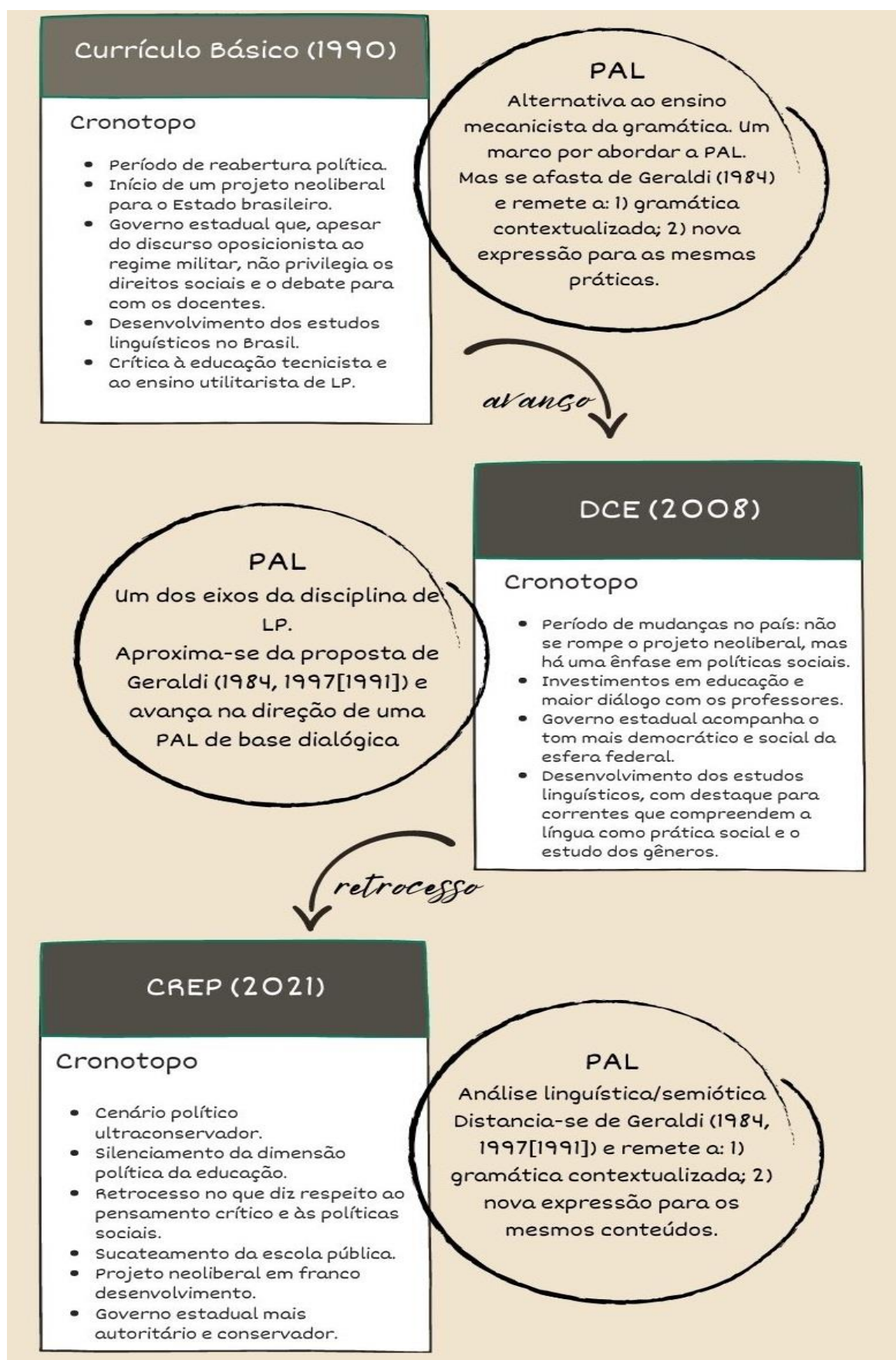
Trata-se de um período de sucateamento da escola pública, em que se observa a preocupação do governo estadual em adequar o ensino público à lógica de mercado de forma autoritária, minimizando o papel do Estado na educação e acirrando as formas de controle sobre ela. O CREP, como produto desse cronotopo, visa ao desenvolvimento de competências e habilidades, as quais pretendem a “adaptação do indivíduo aos interesses do mercado por meio de uma educação construída sob bases pragmáticas [...]” (AMARAL, 2022, p. 79). Interessa formar uma sociedade com cidadãos adaptáveis para as exigências do mercado e conformados com sua posição social. Assim, no jogo de forças centrípetas e centrífugas, temos um documento que é constituído por diferentes vozes sociais, que tanto remetem a um ensino mais tradicional e conservador, com foco na língua-sistema e nas suas estruturas, quanto a um ensino com foco na interação.

O CREP informa adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva para o ensino de LP, mas, se nas práticas de Produção Textual e, principalmente, de Leitura, temos objetivos que buscam estabelecer relações entre os textos e seus contextos, chegando a tangenciar os discursos; na PAL, há muitas aprendizagens essenciais que remetem a um ensino utilitarista da LP – e, portanto, a outra concepção de linguagem que não a interacionista. No que diz respeito à PAL, portanto, observamos a reenuniação da proposta geraldiana em alguns trechos do documento, mas as duas compreensões que mais se sobressaem são outras: 1) de que essa prática seria o mesmo que uma gramática contextualizada, quando se preconiza o estudo de tópicos gramaticais a partir de textos, utilizando-os como pretextos para discutir a língua(gem) sem que isso signifique considerar os contextos de produção e as situações de interação; 2) a de se trata de uma nova nomenclatura para as mesmas práticas, quando o documento destaca um trabalho com foco em conteúdos gramaticais, nas estruturas da língua, e não na interação. Nesse sentido, a organização dos quadros em que constam os objetivos da PAL é significativa: os conteúdos, aos quais estão vinculadas as habilidades a serem desenvolvidas, consistem, em grande medida, em tópicos da gramática normativa, evidenciando que o ensino parte da estrutura linguística e não do processo de interação e da dimensão social da língua(gem).

Considerando o desenvolvimento dos estudos linguísticos no país e o fato de que o Paraná já havia publicado um documento anterior que não apresentava contradições em suas

orientações e apontava para uma prática pedagógica que buscava possibilitar mais autonomia aos alunos em suas práticas discursivas diárias, compreendemos o CREP como um retrocesso. O caso é que não se trata de algo acidental. A produção do documento traz, deliberadamente, orientações que possibilitam um ensino mais mecânico, com foco na estrutura – seja da língua, seja dos gêneros – em detrimento de reflexões sobre a língua(gem) em relação com a dimensão social dos gêneros e dos enunciados neles moldados. Isso porque, politicamente, não interessa a formação de sujeitos críticos, capazes de se rebelar contra medidas que só privilegiam as classes dominantes. Como forma de ilustrar nossas análises, apresentamos a figura 9.

Figura 9 – Panorama da PAL nos documentos parametrizadores do PR



A figura possibilita observar como os movimentos políticos influenciam diretamente a constituição de uma proposta de ensino cuja PAL se afasta ou se aproxima da proposta geraliana. Isso porque essa prática de reflexão sobre a língua(gem) busca, em última instância, problematizar as relações ideológicas e de poder que organizam cultural e politicamente a sociedade e são marcadas discursivamente nos enunciados que produzimos para interagir. E, obviamente, tal prática, com possibilidade de tornar os cidadãos mais conscientes do mundo em que estão inseridos e de seu papel social nele, não interessa a governos mais autoritários, cujos projetos políticos exigem cidadãos dóceis e facilmente manipuláveis.

9 NO FIM DO CAMINHO TINHA UMA TESE: CONSTATAÇÕES DO PERCURSO

Não há caminhada sem pedras no caminho e ao longo dos quase cinco anos em que desenvolvemos esta pesquisa houve muitas. Das dificuldades cotidianas de quem escolhe dedicar-se à ciência e à docência neste país que não prioriza a educação, a uma pandemia que ameaçou nossa própria existência, muitos foram os desafios para chegar até essas palavras que caracterizam o acabamento provisório do nosso enunciado. Mas, se não há caminhos sem pedras, o que nos resta é escolher o que faremos com as nossas. Em nosso caso, optamos por pavimentar uma estrada, na forma desta Tese, que possibilite reflexões sobre as implicações políticas da e na educação, sobre o ato de ensinar e suas consequências.

Na docência, os desafios são constantes, exigindo de nós, professores, mais resiliência do que ousamos imaginar quando iniciamos a carreira. O que nos motiva e nos move, contudo, é sempre a possibilidade de, um aluno de cada vez, contribuir para, por meio do conhecimento, transformar a sociedade para melhor.

E foi isso que nos levou à investigação que culminou nesta Tese. É preciso entender a docência como um exercício político. No que diz respeito à LP, mais ainda, já que, nessa fascinante disciplina, é possível mediar reflexões e construir conhecimentos que levem à formação de alunos conscientes sobre os discursos presentes nas diferentes esferas sociais – os seus e os dos que os rodeiam –, a fim de que compreendam a dinâmica política e cultural do mundo em que estão inseridos, com possibilidade de transformá-lo por meio de uma participação social mais efetiva; cidadãos críticos, donos do seu dizer, que não se prestem à massa de manobra.

Foi assim que optamos por nos debruçar sobre a PAL. Essa prática, que nasce com Geraldi (1984, 1997[1991]) e vem sendo ressignificada para abarcar os gêneros do discurso num trabalho com a língua(gem) em perspectiva dialógica, parece-nos um excelente caminho para possibilitar, aos nossos alunos, mais autonomia em suas práticas linguístico-discursivas e, como consequência, a possibilidade de uma participação mais efetiva na sociedade, configurando-se em uma prática:

[...] da qual a escola pode se servir para formar sujeitos-alunos que existam, que aprendam a ser autores com estilo próprio enriquecido por juízos de valor convocados, por entoação própria, por compreensão da dimensão extralinguística da linguagem, o que desfecha em ter palavra própria, escolha sintática própria e consciente, de modo suficiente para posicionar-se valorativamente a partir de que se constitui no projeto enunciativo que o texto que lê/escuta ou produz representa (POLATO, 2017, p. 204).

A escola, em nosso entendimento, se constitui como um lugar de produção de subjetividades, em que se desvendam relações de poder e na qual se propõem e desenvolvem processos educativos que devem objetivar, primordialmente, a ampliação do espírito crítico e da autonomia dos alunos-sujeitos em suas vivências nas mais diversas esferas de interação social. Nesse sentido, a PAL, no que diz respeito ao ensino de LP, pode contribuir para o desenvolvimento desse espaço privilegiado de reflexões que extrapolam a materialidade linguística e estabelecem relações entre a língua(gem) e a sociedade, num ensino mais significativo e produtivo de LP.

Mas toda prática escolar advém de um projeto político, fruto de um cronotopo específico, que se materializa em orientações, aos professores, por meio de documentos pedagógicos oficiais, os quais devem parametrizar o ensino nas diversas disciplinas em sua área de abrangência: os currículos ou as diretrizes curriculares. Tais documentos estabelecem como devem se dar os processos de ensino-aprendizagem nas escolas de uma dada sociedade em um dado tempo e momento histórico. Para tal, elegem uma concepção de escola, de ensino e de sujeito em detrimento de outras. Apresentam escolhas que determinam o que é relevante, no âmbito escolar, para a formação dos estudantes. São, portanto, ideológicos, espaços de tensões e conflitos, nos quais há a presença de diferentes vozes sociais, de diferentes discursos, esboçando um projeto político-educacional que, embora nem sempre se efetive integralmente na prática, irá influenciar o desenvolvimento da sociedade.

Tendo isso em vista, buscamos responder a três perguntas com nossa investigação: 1) A proposta geraldiana de PAL é reenunciada nos documentos parametrizadores do estado do Paraná voltados aos AF-EF? 2) Que discursos são veiculados sobre a PAL nos documentos parametrizadores do estado do Paraná voltados aos AF-EF desde a década de 1990? 3) Que panorama podemos traçar das orientações dos documentos parametrizadores do estado do Paraná dos AF-EF a respeito da PAL nesse intervalo de cerca de 30 anos?

Assim, elegemos, como objetivo geral, *analisar as possíveis reenunciações geraldianas e outros discursos sobre a PAL no ensino de Língua Portuguesa veiculados nos documentos parametrizadores do Paraná dos AF-EF desde a década de 1990*. Para atingir esse propósito, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa e interpretativista, que se inscreve no campo da Linguística Aplicada, cuja base epistemológica reside na Concepção Dialógica de Linguagem (CDL), trazendo análises das orientações constantes nos documentos pautadas na Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006).

Analisamos, dessa forma, três documentos: o *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (Currículo Básico, PARANÁ, 1990), as *Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná* (DCE - PARANÁ, 2008) e o *Currículo da Rede Estadual do Paraná* (CREP – PARANÁ, 2021), compreendendo-os como enunciados. Em outras palavras, entendemos que são determinados pelo cronotopo em que se deu sua elaboração e apresentam índices sociais de valor sobre o ensino, produzem discursos – os quais estabelecem relações dialógicas com outros enunciados e discursos –, constituindo projetos político-educacionais de formação que buscamos aqui desvelar, no que diz respeito à PAL.

Ao longo da pesquisa, então, estudamos os cronotopos que moldaram os documentos analisados, observando como eles são discursivizados nos enunciados e impactam diretamente como a PAL é apresentada e como se relaciona com os projetos formativos pretendidos pelos governos então vigentes para a sociedade paranaense. Vale destacar que nossas análises refletem e refratam também nosso posicionamento ideológico sobre o tema, configurando uma – mas não a única – leitura possível sobre os documentos.

A partir disso, observamos o seguinte: a proposta geraldiana de PAL é reenunciada em todos os documentos parametrizadores do estado do Paraná voltados aos AF-EF, mas outros discursos, que constituem reinterpretações dessa prática, também estão presentes.

No Currículo Básico (PARANÁ, 1990), elaborado num período de reabertura política e de crítica ao ensino utilitarista de LP, temos um documento pioneiro ao apontar a PAL como alternativa para o trabalho com a língua(gem) em sala de aula. O tom mais autoritário que se estabelece com a gestão de Álvaro Dias (PMDB), no entanto, leva a mudanças na SEED, à substituição da equipe de LP e à exclusão de Geraldi das formações em que se discutia o currículo, resultando em um documento cuja versão final, embora destaque a PAL, se afasta de proposta geraldiana e traz orientações que incorrem nas mesmas práticas de ensino focadas no sistema e nas estruturas linguísticas, tomando o texto como pretexto para trabalhar conteúdos gramaticais.

A partir de 2002, a eleição de um governo de esquerda em âmbito federal, traz algumas mudanças na política nacional. Não há o rompimento efetivo do projeto neoliberal que iniciou nos anos de 1980 e ganhou força na década de 1990, mas há o desenvolvimento de políticas sociais e o aumento dos investimentos em educação, bem como de um maior diálogo com os professores. No Paraná, o governo estadual de Roberto Requião (PMDB) acompanha o tom mais democrático e social da esfera federal – importante lembrar, contudo, que Requião também foi responsável por, no início dos anos de 1990, dar força à iniciativa neoliberal no estado, que levou ao sucateamento da escola pública. Os novos ares possibilitam

a construção de um novo documento parametrizador do ensino público no Paraná, o qual reconhece a dimensão política da educação: as DCE (PARANÁ, 2008). No que diz respeito à PAL, tratada como um dos eixos da disciplina de LP, suas orientações a aproximam da proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]) e avançam na direção de uma PAL de base dialógica, com ênfase no contexto extraverbal de produção dos enunciados e nas vozes que neles ecoam, num trabalho mediado pelos gêneros discursivos e suas esferas sociais. As DCE configuraram um avanço em relação ao documento anterior.

De 2016 em diante, uma nova virada na política nacional vai impactar diretamente a educação. O golpe contra Dilma Rousseff (PT) leva ao retorno do projeto neoliberal em toda sua potência e possibilita reformas educacionais que buscam colocar a escola a serviço do capital. Nas eleições seguintes, o ultraconservador Jair Messias Bolsonaro (PSL) é eleito para o cargo de presidente e promove, com o apoio de boa parte da população, um retrocesso no que diz respeito ao pensamento crítico e aos direitos sociais. Há a ampla disseminação de discursos de ódio contra grupos minorizados e a tentativa de silenciar a dimensão política da educação. O objetivo é formar cidadãos dóceis que possam ser facilmente conduzidos. No estado do Paraná, em consonância, é eleito o político conservador Ratinho Júnior (PSD) para o governo. Sua gestão adota um tom autoritário no que tange à educação e investe nos ideais do neoliberalismo. Esse cenário leva a produção de um documento parametrizador – o CREP (PARANÁ, 2021) – confuso e até mesmo contraditório em suas orientações, o qual informa adotar uma perspectiva enunciativo-discursiva para o ensino da LP, mas orienta uma PAL a partir, principalmente, de tópicos da gramática normativa. A proposta do documento, desse modo, distancia-se da proposta de Geraldi e dialoga com dois outros discursos: o de uma gramática contextualizada, trabalhada no texto sem vinculação com o contexto, e o de uma nova expressão para os mesmos conteúdos, privilegiando um estudo da língua(gem) que não enfatiza sua dimensão social. Trata-se de um retrocesso em relação ao documento anterior.

Assim, a partir das análises, ao traçarmos o panorama da PAL nas orientações aos docentes da rede pública de ensino, confirmamos nossa tese inicial, de que *os documentos parametrizadores do estado do Paraná são organizados por variados discursos que orientam a PAL sob matizes com tons variados, de modo que, historicamente, há movimentos de aproximação e distanciamento em relação à proposta geraldiana*. É importante acrescentar, contudo, que esses movimentos não se dão de forma aleatória, mas são motivados pelo jogo de forças centrípetas e centrífugas que se observa também em cada cronotopo, e que está diretamente vinculado aos movimentos da política nacional e estadual.

Esta Tese é nossa resposta ativa sobre os documentos parametrizadores do ensino no estado do Paraná, mais especificamente sobre a PAL na disciplina de LP, nos últimos 30 anos. Mas é também nossa resposta ativa ao exercício da docência que empreendemos diariamente sob condições tão adversas. É nossa resposta ativa ao silenciamento, que vimos acontecer nos últimos anos, sobre a dimensão política da educação. E, acima de tudo, é nossa resposta ativa aos questionamentos que com tanta frequência, ao vivenciar as dificuldades constantes da docência, ouvimos a respeito de por que pesquisar, por que buscar alternativas ao ensino utilitarista da língua(gem), por que resistir. Como afirmou Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*, enquanto

muita gente faz discursos pragmáticos e defende nossa adaptação aos fatos, acusando sonho e utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos enquanto elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora das mentiras dominantes, [...] para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. (FREIRE, 1997[1992], p. 5)

Antes de darmos um acabamento provisório ao nosso enunciado, no entanto, e passarmos a palavra aos nossos interlocutores, que, esperamos, produzirão inúmeras respostas ativas sobre nosso dizer – tal como o fizemos sobre o de outros –, precisamos destacar que nenhuma pesquisa tem um fim em si mesma. Ela serve para estimular discussões, reflexões e construir conhecimentos a respeito do objeto sobre o qual se debruça, sempre com vistas a propiciar ganhos à sociedade: é um ato dialógico. Então, assim, como todo enunciado, esta Tese é apenas um elo na cadeia da comunicação discursiva, de modo que novas pesquisas podem e devem advir desta investigação. Sugerimos algumas possibilidades: análises dos materiais pré-elaborados que estão sendo disponibilizados diretamente pela SEED para uso dos professores da rede em suas aulas; pesquisas que incluam entrevistas com docentes, a fim de compreender o impacto dos documentos em sua prática pedagógica, e com estudantes, para discutir os impactos em sua formação; investigações em cursos de Letras, observando como as orientações dos documentos nacionais e estaduais estão influenciando a formação inicial dos professores de LP; análise das formações continuadas promovidas pela SEED; investigações a respeito de como está sendo implementado o CREP junto aos professores, e da construção dos projetos das escolas públicas do estado entre outras. Muito já se disse, mas há muito mais a dizer ainda. Afinal,

Para que as propostas curriculares atinjam seus objetivos e estejam realmente voltadas para a construção de um ensino sério e engajado na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus papéis sociais necessita-

se de muitas discussões, pesquisas, produção de materiais didáticos e formação de professores que deem conta de construir alternativas de ensino que não se percam em atividades pedagógicas e didáticas isoladas sem problematizar as relações ideológicas e de poder que organizam culturalmente a sociedade. (VIEIRA-SILVA, 2010, p. 171)

Assim como esta Tese muito contribuiu para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional, esperamos que possa contribuir com o de outros professores e pesquisadores, como forma de fazer-nos (re)pensar nossas práticas, atentar-nos para os discursos imbricados nas metodologias que elegemos – ou que elegem para nós – e refletir sobre as implicações políticas e ideológicas do ensino.

Finalmente, agradecemos por sua leitura gentil e atenta de nossas palavras e aguardamos pelas suas contrapalavras.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma ancoragem dialógica. **Revlet** - Revista Virtual de Letras, v. 10, n. 01, p. 182-200, jan/jul 2018.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A orientação sociológica para a análise da língua: posições metodológicas nos escritos do Círculo de Bakhtin. **Letra Magna**, v. 12, p. 01-20, 2016.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. **Letrônica**, v. 06, p. 494-520, 2013.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; PINTO, Eliane Cristina da Silva. A prática de análise linguística sob a perspectiva dialógica: encaminhamentos teórico-metodológicos para o professor de língua portuguesa. In: Rosângela Hammes Rodrigues; Rodrigo Acosta Pereira. (org.). **Práticas de linguagem na esfera escolar**. São Carlos-SP: Pedro & João Editores, 2018, v. 01. p. 103-126
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria de. O *cronotopo* nos estudos dialógicos da linguagem. In: FRANCO, Neil; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Orgs.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas/SP: Pontes, 2020. p. 89-108.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O estudo dos gêneros do discurso sob a perspectiva dialógica da linguagem: considerações sobre *cronotopo, ideologia e valoração*. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; LOUSADA, Eliane (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. Campinas/SP: Pontes, 2019. p. 359-370.
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem na escola sob uma perspectiva dialógica. In: BELOTI, Adriana; POLATO, Adriana Mendes; BRITO, Pedro Augusto Pereira. (orgs.). **Dialogismo e ensino de línguas: reflexos e refrações na práxis**. Campo Mourão, PR: Editora Fecilcam, 2021a. p. 8-27
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Sobre a análise da língua: considerações em Bakhtin e Volochínov. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021b. p. 109-132
- ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de linguagem em aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica: leitura e análise linguística. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021c. p. 385-418
- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: AGUIAR, Márcia Angela; DOURADO, Luiz Fernandes (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; TUTTMAN, Malvina Tania. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputa de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.

AKSENEN, Elisângela Zarpelon; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Desvelando os exames de admissão ao ginásio na educação paranaense. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2013, Cuiabá/ MT. **Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação: Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil**. Cuiabá/MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. p. 01-15.

AMARAL, Manoel Francisco do. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 65-91, jan./abr. 2022.

AMORIM, Marília. [2006]. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 96–114.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANTUNES, Irandé. **Gramática Contextualizada: limpando “o pó das ideias simples”**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, Carlos Alberto. A pesquisa norte-americana. In: HOHLFELDT, Antonio; MARTINO, Luiz C.; FRANÇA, Vera Veiga. (orgs.). **Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001. p. 119-130.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica Mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, ano 34, v. 08, p. 219-232, 2018.

ARRAES, Marcos Alexandre. Guerra Fria: uma arqueologia do conceito (e sua atualidade) a partir do ocidente. **História Social e Política**, v. 32, n. 50, p. 77-91, jun. 2019.

ASSUNÇÃO, Heracto Kuzycz. As Orientações Curriculares de Geografia no Estado do Paraná: da teoria à prática. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Produção didático-pedagógica: volume II. SEED: Curitiba, 2012.

ATHAYDE JÚNIOR, Mario Cândido de. Articular vozes. **Deslocar sentidos. O ensino da língua portuguesa em discursos oficiais e em falas de professores**. 2006. 354p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas.

BAGIO, Viviane Aparecida. O processo de escrita das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná. **BoEM**, Joinville, v.4. n.6, p. 86-104, jan./jul. 2016.

BAKHTIN, Mikhail. [1979]. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. [1930]. **Teoria do Romance I: a estilística**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. [1963]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. [1975]. **Teoria do Romance II: as formas do tempo e do cronotopo**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. [1997]. **Questões de estilística no ensino de língua**. Tradução, pós-fácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2013.

BARBOSA, Nelson. Dez anos de política econômica. In: SADER, Eder (Org.). **Lula e Dilma: Dez anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Flacso, 2013. p. 69-102.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. **Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino da Língua Portuguesa**. 2001. 233p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, São Paulo, 2001.

BARRETO, Ricardo Gonçalves; GONÇALVES SANTA-BÁRBARA, Marianka; BERGAMIN, Cecília. **Ser protagonista: língua portuguesa, 1º ano Ensino Médio**. São Paulo: Edições SM, 2016.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 199-213, 2010.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira (Org.). **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter. A teoria bakhtiniana do cronotopo literário: reflexões, aplicações, perspectivas. In: BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (Orgs.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 16-33.

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal, a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013.

BEZERRIL, Gianka Salustiano; ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. O conceito de cronotopo em Bakhtin e o círculo: matizes rebelaisianas. **InterteXto**, v. 4, n. 2, p. 35–49, 2011.

BOITO JUNIOR, Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; doria, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. p. 29-38.

BONINI, Adair; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019. p. 17-39.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRAIT, Beth. [2006]. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 9-31.

BRAIT, Beth. Olhar e ver: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-66, Jul./Dez. 2013.

BRAIT, Beth; PISTORI, Maria Helena Cruz. **Marxismo e filosofia da linguagem: a recepção de Bakhtin e o Círculo no Brasil.** **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 33-63, abril/jun. 2020.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. [2005]. Enunciado/enunciadoconcreto/enunciação. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 5. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 61-78.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** 5 out. 1988. Diário Oficial da União, Congresso Nacional, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 895**, de 9 de dezembro de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa**: relatório conclusivo. 1986.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1995.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm>. Acesso em 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.131**, de 24 de novembro de 1995. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm>. Acesso em 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em 09 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em 11 mar. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Instituiu a Comissão de Especialistas para a elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2015. Seção 1, p. 16.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 790, de 27, de junho de 2016. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jul. 2016. Seção 1, p. 16.

BRASIL. **Decreto nº 9.759**, de 11 de abril de 2019. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm>. Acesso em 11 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm>. Acesso em 11 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.370**, de 1 de janeiro de 2023. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11370.htm>. Acesso em 11 mar. 2023.

BREMER, Maria Aparecida de Souza. **Propostas curriculares do Paraná: dos conteúdos aos conteúdos estruturantes passando pelas competências**. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/987-2.pdf>>. Acesso em 09 jan. 2021.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 1997a.

BRITO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical**. 1997. 262p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas/SP, 1997b.

BROCARD, Rosângela Oro. **Diálogos entre a concepção dialógica de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa: construção de um procedimento didático-metodológico para o trabalho com os gêneros do discurso no contexto escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

BROCARD, Rosângela Oro; ORTEGA, Leliane Regina; LIMA, Anselmo Pereira de. A concepção de gênero discursivo subjacente na BNCC: aproximações e distanciamentos da perspectiva dialógica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019. p. 95-124.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Ducrot. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Estudos do Discurso: perspectivas teóricas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 183-208.

CABREIRA, Maria do Carmo; BAUMGÄRTNER, Carmen Teresinha. Alfabetização: na trama da escrita, o vazamento de sentidos na BNCC. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019. p. 41-68.

CAETANO, Maria Raquel. As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Textura - Ulbra**, v. 22, p. 36-53, 2020.

CALDAS, Luiz Américo Menezes. **Análise das Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – Ciências (2004-2008)**. 146p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, UEPG, Ponta Grossa, 2016.

CAMARGO, José Jailton. Estado e repressão violenta à educação pública no Paraná: resquícios de ditadura ou “normalidade democrática”? In: SILVA, Eliane Cristina da; PEREIRA, Márcio José; NEVES, Ozias Paese. **Experiências de exceção no pós-ditadura**. Maringá/PR: Edições Diálogos, 2021. p.69-77.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; FARAGE, Elbin; FERREIRA, Franklin Douglas; DIAS, Raquel; BRANDÃO, Selma Maria Silva de Oliveira. Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. **Revista de Políticas Públicas**, v. 24, p. 312-330, 2020.

CELANI, Maria Antonieta Alba. relevância da Lingüística Aplicada na Formação de uma Política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. (Org.). **Aspectos da Lingüística Aplicada**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Tereza Cochar. **Português Linguagens – 9º ano**. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; doria, Kim; CLETO, Murilo (Orgs). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016. p. 18-28.

CIOCCARI, Deysi; PERSICHETTI, Simonetta. A campanha eleitoral permanente de Jair Bolsonaro: o deputado, o candidato e o presidente. **Lumina**, Juiz do Fora, PPGCOM – UFJF, v. 13, n. 13, p. 135-151, set./dez. 2019.

CISLAGHI, Juliana Fiuza; CRUZ, Julia Barros; SANTOS, Maria Carolina Correa dos; MENDONÇA, Thaisa Souza de; FERREIRA, Fernando Gonçalves. Não é uma crise, é um projeto: a política de educação do governo Bolsonaro. In: 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais: 40 anos da “virada” do serviço social, 2019, Brasília, DF. **Anais do 16º Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais** (online). Brasília, 2019.

COLLEONI, Cristini; MALANCHEN, Julia. Brasil anos de 1980: o desejo da democratização e a democracia existente no século XXI. In: 1º Simpósio Nacional de Educação, 2008, Cascavel, PR. **Anais do 1º Simpósio Nacional de Educação** (online). Cascavel: UNIOESTE, 2008.

COSTA, Michele Cristina da. A inserção de atores privados no sistema educacional do estado do Paraná (2019-2022) e a ressignificação do direito à educação. In: DOMICIANO, Cassia Alessandra; PIRES, Daniela de Oliveira; PALÚ, Janete; ARBIGAUS, Joélma de Souza (Orgs.). **Processos de privatização da educação pública brasileira: diálogos entre pesquisadores**. Itapiranga/SC: Schreibern, 2022. p.71-90.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de Análise Linguística no Ensino Fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. **PERcursos Linguísticos**, v. 7, n. 14, p. 270-294, 2017a.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtinianos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo (SP), v.5, n.9, p. 552-568, dez. 2017b.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Os Gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 13-34.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. **Línguas & Letras**. Ed Especial XIX CELLIP, p. 73-97, 1º semestre/2011.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste do Paraná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em Língua Portuguesa. 2008. 382 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina, 2008.

DAVIES, Nicholas. O governo Lula e a educação: a deserção do Estado continua? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 245-252, abr. 2004.

DAVIES, Nicholas. A política educacional nos governos do PT: continuidades ou discontinuidades em relação aos do PSDB? **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 67, p. 39-52, mar. 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. **O Capital Financeiro e a Educação no Brasil**. 2005. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas – UNICAMP, Campinas.

DEL PINO, Mauro. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008. v. 1. p. 65-88.

DOLZ, Joaquim; OLLANGIER, Edmée. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica. In: DOLZ, Joaquim; OLLANGIER, Edmée. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9-26

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-66.

FARACO, Carlos Alberto. **As Ideias Linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FENILLI, Lays Maynara Favero. **Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica**: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero tira. 2020. 159p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

FERNANDES, Lorena Ismael; FERREIRA, Camila Alves. O Movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. **Humanidades em diálogo**, v. 10, p. 194-209, 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; SILVA, Lilian Lopes Martin da. O texto na sala de aula: entre diferentes edições. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 29-47.

FÍGOLI, Moema Gonçalves Bueno. Evolução da educação no Brasil: uma análise das taxas entre 1970 e 2000 segundo o grau da última série concluída. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 129-150, jan./jun. 2006.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **Políticas educacionais do Estado do Paraná nas décadas de 80 e 90**: da prioridade à “centralidade da educação básica”. 2001. 162p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas.

FIOD, Edna Garcia Maciel. A década de 90 e os rumos do ensino público. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (Orgs.). **No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC**. 2. ed. São Paulo: Xamã, 1998. p. 201-223.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Maria Nilma Góis da. **Ensino de língua portuguesa**: ecos de um discurso. 1997. 149p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. [1988]. In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 34-101.

FRANCHI, Carlos. Mas o que é mesmo “gramática”? [1991]. In: POSSENTI, S. (Org.). **Mas o que é mesmo “gramática”?** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 11-33.

FRANCHI, Carlos. Prefácio. [1991] In: GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. p. IX-XIV.

FREIRE, Paulo. [1970]. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. [1992]. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Sara; TARGINO, Janine; GRANATO, Leonardo. A política cultural e o governo Bolsonaro. **Brasiliana**, v. 10, n. 1, p. 219-239, 2021.

FREITAS, Alexandre. **A Base Nacional Comum Curricular e a educação banqueira**. Disponível em:

<https://www.academia.edu/28265282/A_Base_Nacional_Comum_Curricular_e_a_educacao_banqueira>. Acesso em 05 abr. 2023.

FROSSARD, Elaine Cristina Medeiros. **Entrecruzamento de vozes na constituição do discurso**: um diálogo possível entre Bakhtin e Ducrot. 131p. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória.

GALAN, Maria Raquel Aparecida Coelho. **A construção cotidiana de uma proposta de ensino**: as falas de professores e alunos de LP do oeste do Paraná. 1991. 139p. Dissertação (Mestrado em Letras - Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 1991.

GASPARELO, Rayane Regina; SCHNECKENBERG, Marisa. Estudo bibliográfico sobre os processos de formação continuada dos docentes no estado do Paraná: governo Jaime Lerner e governo Roberto Requião. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, Frederico Westphalen, v. 18, n. 30, p. 07-36, Jul. 2017.

GEDOZ, Sueli. **Prática de análise linguística no trabalho com gêneros discursivos**: em foco, a produção e a reescrita textual. 2015. 274p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel, 2015.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Unidades Básicas do Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984a. p. 49-69.

GERALDI, João Wanderley. Introdução. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984b. p. 5-6.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984c. p. 41-48.

GERALDI, João Wanderley. Prática de Leitura de Textos na Escola. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984d. p. 77-89.

GERALDI, João Wanderley. Escrita, Uso da Escrita e Avaliação. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**: leitura & produção. Cascavel: ASSOESTE, 1984e. p. 121-124.

GERALDI, João Wanderley. Por que práticas de produção de textos, de leitura e de análise linguística? In: SILVA, Lillian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 207-222.

GERALDI, João Wanderley. [1991]. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem, Interação e Ensino**. 1990. 334p. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas – UNICAMP, 1990.

GERMANO, Gabriel de Lima. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como resultado das políticas privatistas na educação brasileira. In: DOMICIANO, Cassia Alessandra; PIRES, Daniela de Oliveira; PALÚ, Janete; ARBIGAUS, Joélma de Souza (Orgs.). **Processos de privatização da educação pública brasileira: diálogos entre pesquisadores**. Itapiranga/SC: Schreiben, 2022. p.106-122.

GOMES, Marquiana de Freitas Vilas Boas; HAURESKO, Cecilia; STEFENON, Daniel Luiz; SILVA, Clayton Luiz da; NOBUKINI, Paulo. Ensino remoto emergencial no contexto da Pandemia da Covid - 19: trabalho e formação do professor de Geografia no Paraná. **Revista Pegada**, v. 21, n. 3, p. 307-331 set./dez. 2020.

GONÇALVES, Denise dos Santos. Concepção de tipo discursivo e sequência textual à luz do Interacionismo Sociodiscursivo: uma análise a partir do boletim de ocorrência emitido pela polícia militar de Minas Gerais. In: Simpósio Internacional de Letras e Linguística. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2013. p. 1-12.

GOULARTE, Raquel da Silva. A contribuição do Interacionismo Sociodiscursivo para o ensino de Língua Portuguesa. In: Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação do UniRitter, 6., 2010, Porto Alegre. **Anais eletrônicos da VI Sespeq**. Porto Alegre: UniRitter, 2010.

GREGOL, Fernando Arthur. **A dimensão social e a dimensão verbo-visual do gênero “post em rede social”**: linguagem multissemiótica e dialogismo. 2020. 202p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

GRILLO, Sheila V. de Camargo. [2006]. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p.133-160.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular: a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2017.

HOLQUIST, Michael. A fuga do cronotopo. In: BEMONG, Nele; BORGHART, Pieter; DOBBELEER, Michel de; DEMOEN, Kristoffel; TEMMERMAN, Koen de; KEUNEN, Bart (Orgs.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 34-51.

HUFF, Luana de Araujo. **O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa**: em torno da prática de análise linguística. 2017. 191p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis, 2017.

INFANTE, Ulisses. **Curso de Gramática Aplicada aos Textos**. Scipione: São Paulo, 1995.

JINKINGS, Ivana; doria, Kim; CLETO, Murilo (Orgs). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

JORDÃO, Elias Hennemann. O golpe e a reforma trabalhista. In: GIORGI, Fernanda; LOPES, João Gabriel; AUGUSTINHO, Thiago; ERTLE, Valeir (orgs.). **O golpe de 2016 e a reforma trabalhista**: narrativas de resistência. Bauru/SP: Canal 6 Editora, 2017. p. 86-89

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O Plano Decenal de Educação e o sistema Nacional de educação. In: MORAES, Bianca Mota et al. (Org). **Políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2016.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves. Apresentação. In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016. p. 11-26.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Práticas de análise linguística na BNCC: heterogeneidade constitutiva e marcada no discurso. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 281-324.

KUIAVA, José. O nascimento do livro: O texto na sala de aula. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 61-82.

LACERDA, Marina. Contra o comunismo demoníaco: o apoio evangélico ao regime militar brasileiro e seu paralelo com o endosso da direita cristã ao governo Bolsonaro. **Religião e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 153-176, 2022.

LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. O texto na sala de aula: historicidade, memória e permanência. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula**: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 157-169.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo – USP, São Paulo.

LEHER, Roberto; VITTORIA, Paolo; MOTTA, Vânia. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 14-24, abr. 2017.

LENARDÃO, Edmilson. Gestão e autonomia escolar: a consolidação de discursos e práticas norteadas pelas agências multilaterais na formação de professores no Estado do Paraná. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

LIMA, Jônatas Dias. 1988, o ano que nunca terminou. **Gazeta do Povo**, 29 ago. 2013. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/1988-o-ano-que-nunca-terminou-cd7vz63ige1lu2arjta8i6vi/>>. Acesso em 09 jan. 2023

LOCH, Silvana Aparecida. **Políticas de currículo para a disciplina de língua portuguesa nas escolas estaduais do Paraná (1987 a 2016)**. 2016. 158p. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba/PR: Appris, 2020.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Três Gotas De Poesia: A Prática De Análise Linguística Em Uma Proposta Didática Com O Gênero Haicai Brasileiro Infantil. In.: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da C. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 483-520.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUES, Gil da Costa. **Física Universitária 1 – Mecânica Básica**. São Paulo: EDUSP, 1969.

MARTINS, Rosilda Baron. Escola cidadã no Paraná: análise de seus avanços e retrocessos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, n. 1, p. 129-148, out. 1998.

MATTOS, Marcelo Badaró. Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil. **Relações Internacionais**, p. 25-39, mar. 2022.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. [1928]. **O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica**. Tradução de Ekaterina Vólkova Américo e Sheila Camargo Grillo. São Paulo: Contexto, 2016.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, abr. 2017.

MENDES-POLATO, Adriana Delmira; MENEGASSI, Renilson José. Atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas: expansão dialógica. **Rev. Estud. Ling.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 3, p. 1059-1098, 2020.

MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli; HORN, Geraldo Balduino; REZENDE, Edson Teixeira de. As políticas neoliberais e o pragmatismo gerencial na educação pública paranaense. **Roteiro**, Joaçaba/SC, v. 45, p. 1-24, 2020.

MENDONÇA, Márcia. Análise lingüística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em Química no Brasil nas décadas de 1930 A 1980. **Química Nova**, v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 62, 2021, p. 1-14.

MIOTELLO, Valdemir. [2005]. Ideologia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 167-176.

MIRANDOLA; Luci Mara; ORSO, Paulino José. A Pedagogia Histórico-Crítica no estado do Paraná entre os anos 2003 a 2010: lutas, interesses e disputas. In: Seminário de Pesquisa do PPE, Maringá, 2013. **Anais**. Maringá: UEM, 2013. p. 1-16.

MIRANDOLA; Luci Mara. **Educação: o Brasil e o estado do Paraná entre os anos de 1960 e 2010**. 2014. 194p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. p. 13-44.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b. p. 85-108.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-38.

MORATO, Edwiges Maria. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**, volume 3. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 311-351.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 5-28.

MOTTA, Vânia Cardoso da. **Ideologia do Capital Social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: EDUERJ/FAPERJ, 2012.

MUSSIO, Simone. Um olhar alteritário em Bakhtin: o estudo do enunciado como forma de diálogo. **SOLETRAS** – Revista do Departamento de Letras da FFP/UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p. 178-190, jul./dez. 2015.

NASCIMENTO, Thainara Rocha do; BREIS, Luiza; BATISTA JUNIOR, Adilton Angelo; PORTELA, Luana; FERNANDES, Luisa de Almeida; TIEPOLO, Liliani Marília. Ensino Remoto na Rede Pública de Ensino do Estado do Paraná em Tempos de Pandemia. **Revista Extensão em Foco**, Palotina/PR, n. 26, p. 128-151, jan./jul. 2022.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Denise Cristina Martins. **Uma proposta didático-pedagógica para a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**: um trabalho sob a perspectiva dos gêneros do discurso. 2019. 176p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis.

OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Proposta teórico-metodológica de análise linguística em perspectiva dialógica ao trabalho com o pronome. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 419-452.

OLIVEIRA, Maria Bernadete Fernandes de. Sala de Aula de língua e práticas cidadãs. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, v. 41, p. 65-74, jan./jun. 2003.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação). Universidade de Brasília, UNB, Brasília, 2011.

OLIVEIRA, Gabriel Nunes de; HERSCOVICI, Nicole. Os empresários industriais no primeiro mandato Dilma Roussef (2011-2014): uma análise a partir do jornal Valor Econômico. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 37, p. 1-31, 2022.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Se liga na língua**: Literatura, Produção de texto, Linguagem – 1º ano Ensino Médio. São Paulo: Moderna, 2016.

OSTROWIECKI, Alexandre; FEDER, Renato. **Carregando o elefante**: como transformar o Brasil no país mais rico do mundo. São Paulo: Editora Hemus, 2007-2008.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p. 345-363.

PALÚ, Janete; ARBIGAUS, Joélma de Souza. Expansão da privatização na/da gestão educacional das redes estaduais de ensino brasileiras: agentes e intencionalidades. In: DOMICIANO, Cassia Alessandra; PIRES, Daniela de Oliveira; PALÚ, Janete; ARBIGAUS, Joélma de Souza (Orgs.). **Processos de privatização da educação pública brasileira: diálogos entre pesquisadores**. Itapiranga/SC: Schreiben, 2022. p. 50-70.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação; Superintendência de Educação; Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná: Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED: 2008.

PARANÁ. Departamento de Desenvolvimento Curricular. **Currículo da Rede Estadual Paranaense: Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED: 2021.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, SEED, 2018.

PARANÁ. Secretária de Estado da Educação. **Física – Ensino Médio**. 2.ed. Curitiba, SEED: 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Diretoria de Educação. **Instrução Normativo nº007/2022**. Curitiba: DEDUC/SEED, 2022.

PARANÁ. Governo do Estado do Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE PR: Uma construção coletiva (Versão preliminar)**. Curitiba: SEED, 2005.

PAQUALE, Cipro Neto; ULISSES, Infante. **Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1998.

PASSOS, Laurizete Ferragut; OLIVEIRA, Neusa da Silva Cardoso de. Professores não habilitados e os programas especiais de formação de professores: a tábua de salvação ou a descaracterização da profissão? **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 105-120, jan./abr. 2008.

PAULA, Luzia de Fátima. O projeto do “Wanderley”: entrevista com João Wanderley Geraldí. In: SILVA, Lilian Lopes Martin da; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **O texto na sala de aula: um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas/SP: Autores Associados, 2014. p. 179-206.

PAULA, Luzia de Fátima. **Ideias linguísticas constitutivas do pensamento de João Wanderley Geraldí sobre o ensino de língua portuguesa**. 2010. 247p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília/SP, 2010.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PERFEITO, Alba Maria. PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: MENEGASSI, Renilson José; SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lilian Cristina Buzato (Orgs.). **Concepções de Linguagem e ensino**. Maringá: Eduem, 2010. p. 11-38.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem e análise linguística: diagnóstico para propostas de intervenção. In: ABRAHÃO, M. H. V.; GIL, G; RAUBER, A. S. (Orgs.). I Congresso latino-americano sobre formação de professores de línguas-CLAFPL. **Anais**. Florianópolis, UFSC, 2007, p. 824-836.

PERFEITO, Alba Maria; CECÍLIO, Sandra Regina.; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Leitura e análise linguística: diagnóstico e proposta de intervenção. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Maringá, v. 29, n. 2, p. 137-149, 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAAE**, v. 35, n. 1, p. 35-56, jan./abr. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado no contexto de neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020, p. 1-17.

PINTO, Elaine Cristine da Silva. **A ancoragem enunciativo-discursiva para o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**: uma proposta teórico-metodológica. 2018. 137p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística**: do Estado da arte ao estatuto dialógico. 2017. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. Epistemologia teórica do nascimento da Prática de Análise Linguística: décadas de 80 e 90. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 21-72.

POLATO, Adriana Delmira Mendes; MENEGASSI, Renilson José. O conto em prática de análise linguística dialógica no Ensino Médio. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina (Orgs.). **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes Editora, 2018. p. 43-69.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula: leitura & produção**. Cascavel: ASSOESTE, 1984. p. 31-39.

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

REMENCHE, Maria de Lourdes Rossi; ROHLING, Nivea. Concepções de análise linguística na formação inicial de professor de língua portuguesa. **Fórum Linguístico**, v. 12, p. 827-843, 2015.

RODRIGUES, Bárbara. **Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo dialógico.** 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis.

RODRIGUES, Rosângela Hammes; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Linguística Aplicada.** Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo.** Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP). São Paulo: PUCSP, 2001.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirré (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A Prática de Análise Linguística: emergência, reenunciações, abrangência e produtividade do conceito. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 73-106.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin – ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. **Anais do IV Simpósio Internacional de Estudos e Gêneros Textuais.** Tubarão, SC: [s.n], agosto de 2007. p. 1761-1775.

ROJO, Roxane. Fazer Linguística Aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 224-274.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirré (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Apresentação – Gêneros orais e escritos como objeto de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

ROJO, Roxane. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (Org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2000.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao *trivium*? In: SIGNORINI, Inês (Org.). **[Re]Discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 73-108.

ROLIM, Milena. **Ideologia x neutralidade**: uma análise dialógica de notícias sobre o discurso de Bolsonaro na Assembleia Geral da ONU em 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo) – Centro Universitário da Fundação Assis Gurgacz – FAG, Cascavel, 2022.

ROMERO, Márcia. Epilinguismo: considerações acerca de sua conceitualização em Antoine Culioli e Carlos Franchi. **ReVEL**, v. 9, n. 16, 2011, p.152-163.

ROSSETO, Elisabeth; CASTRO, Solange de. Teoria e prática no referencial curricular do Paraná: implicações no desenvolvimento do psiquismo humano. **Roteiro**, Joaçaba/SC, v. 47, jan./dez. 2022, p. 33-58.

ROSSI, João Carlos; SOUZA, Andréia Cristina. Concepções de linguagem na Base Nacional Comum Curricular: reflexões para o ensino de Língua Portuguesa. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019. p. 69-94.

RUIZ, Tânia M. Barroso. Diretrizes metodológicas na análise dialógica do discurso: o olhar do pesquisador iniciante. **Revista Diálogos**. Cuiabá – MT, v. 5, n. 1, p. 39-59, 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. São Paulo: Penso, 2013. p. 16-35.

SANTOS, Celi Barbosa dos. **Leitura e análise linguística com o gênero propaganda impressa**: ressignificando o plano de trabalho docente. 2018. 138p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá, 2018.

SANTOS, Gabriela Debas dos. **A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica. 2017. 142p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis, 2017.

SANTOS, Jussara Maria Tavares Puglielli. **As políticas governamentais para o ensino fundamental no Estado do Paraná diante dos preceitos constitucionais**. 1998. 315 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SANTOS-CLERISI, Gabriela Debas dos. **Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC**: em torno do objeto discursivo *prática de análise linguística/semiótica*. 2020. 328p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis, 2020.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Livro Eletrônico (Kindle). Campinas/SP: Autores Associados, 2019a.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: BASTOS, Maria Helena Camara; STEPHANOU, Maria. (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005. p. 30-39.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Livro Eletrônico (Kindle). Campinas/SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional**. Livro Eletrônico (Kindle). Campinas/SP: Autores Associados, 2019b.

SEVERO, Valdete Souto. A Reforma Trabalhista como Elemento do Golpe e o Fim do Estado Social. In: GIORGI, Fernanda; LOPES, João Gabriel; AUGUSTINHO, Thiago; ERTLE, Valeir (orgs.). **O golpe de 2016 e a reforma trabalhista: narrativas de resistência**. Bauru/SP: Canal 6 Editora, 2017. p. 371-377

SILVA, Jéssica Rodrigues. **O Eixo Análise Linguística na BNCC: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da educação básica**. 2021. 110p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 7 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Thayane Ellen Machado da. **Restauração conservadora na educação: um estudo sobre o projeto das escolas cívico-militares no Brasil**. 136p. 2021. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu.

SILVA JUNIOR, Silvio Borges. **A política de avaliação de larga escala e suas implicações no currículo do estado do Paraná nos anos 2011/2012 (Beto Richa)**. 197p. 2016. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu.

SINGER, André. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Observações didáticas sobre a análise dialógica do discurso - ADD. **Domínios de Linguagem**, v. 10, n. 3, p. 1076–1094, 2016.

SOUSA, Silmara Eliane de. **A gestão educacional no Paraná 2011-2013**. 2013. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

SOUZA, Solange Jobim e; ABULQUERQUE, Elaine Deccache Porto e. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 109-122, jul./dez. 2012.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de. **Subsídios Teóricos na Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa**. 2015. 165p. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de. **Concepção de linguagem, de texto e de gêneros discursivos na formação inicial do professor de Língua Portuguesa: um estudo de cursos de licenciatura em Letras**. 2018. 220p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de; FENILLI, Lays Maynara Favero; MISKIW, Alice Andrade; FRANCO, Neil. (In)compreensões do eixo da análise linguística/semiótica. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Orgs.). **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2019. p. 277-306.

SOUZA, Tatiana Fasolo Bilhar de; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A Prática de Análise Linguística na Formação Inicial do Professor de Língua Portuguesa: subsídios para o trabalho com a língua numa perspectiva dialógica? In: XIV Seminário Nacional de Literatura, História e Memória e V Congresso Internacional de Pesquisa em Letras no Contexto Latino-Americano, 2020, Cascavel. **Anais do Seminário Nacional de Literatura, História e Memória**.

SOUZA, Zilmar Rodrigues de; BIELLA, Jaime. **Currículo Baseado em Competências**. Natal: SESI, 2010.

SOUZA, Ivanize Ribeiro de. **Conceitos bakhtinianos no contexto da reformulação curricular da educação básica do Paraná**. 2010. 103p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá.

TEIXEIRA, Rodrigo Alves; PINTO, Eduardo Costa. A economia política dos governos FHC, Lula e Dilma: dominância financeira, bloco no poder e desenvolvimento econômico. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 21, Número Especial, p. 909-941, dez. 2012.

TONIDANDEL, Sandra. **Pedagogia Histórico-Crítica: o processo de construção e o perfil do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná” (1980-1994)**. 2014. 223p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

TORQUATO, Joaquim Vergínio. **A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica: o que orientam os documentos parametrizadores?** 2019. 134p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. [1996]. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática. Livro Eletrônico (Kindle), 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

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

TURKIEWICKZ, Rosemary de Oliveira Schoffen; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Interações (im)possíveis em tempos de pandemia. **Letra Magna**: práticas de ensino, v. 17, n. 28, p. 1-34, jul./dez. 2021.

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020, p. 1-23.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 96-107, setembro/2002.

VANDRENSSEN, Daniel Salésio. O currículo disciplinar nas DCEs/PR: uma proposta arraigada no projeto moderno e neoliberal. **Travessias**, v. 5, n. 2, p. 493-512, 2011.

VIANNA, Carolina Assis Dias Vianna; SITO, Luanda; VALSECHI, Marília Curado; PEREIRA, Sílvia Letícia Matievicz. Do letramento aos letramentos: desafios na aproximação entre letramento acadêmico e letramento do professor. In: KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves (Orgs.). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2016. p. 27-59.

VIEIRA-SILVA, Claudiomiro. Currículo e ensino de língua portuguesa no Paraná: o percurso de uma história. **Revista do SETA**, v. 4, 2010.

VILLAVERDE, Murilo; SOTT, Guilherme; COSTA, Daniela Antunes da. Diferença entre capitalismo, comunismo e socialismo. In: 12ª Mostra de Iniciação Científica Junior, 2017, Bagé/RS. **Anais do Congrega URCAMP**. Bagé/RS: Universidade da Região da Campanha, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLOCHÍNOV, Valetin Nikolaevich. [1930]. **A Construção da Enunciação e Outros Ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). [1926]. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

VOLOSHINOV, V. N. [1930]. Che cos'è il linguaggio? In: VOLOŠINOV, V. N. **I linguaggio come pratica sociale**. Traduzione di Rita Bruzzese e Nicoletta Marcialis. Bari: Dedalo, 1980. p.61-94.

WALMRATH, Lucas Lemos; MORAES, Wallace de. O Chavismo implantou o socialismo na Venezuela? Um estudo de caso sobre como conceituar economias contemporâneas. **Cadernos do Tempo Presente**, São Cristóvão-SE, v. 10, n. 72-93, jul./dez. 2019, p. 1-22.

WARDE, Mirian Jorge. Algumas reflexões sobre Licenciaturas e Pedagogia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 20, p. 1262-1264, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO DE PESQUISAS SOBRE A PAL

Ano	Pesquisa	Resumo
2017	HUFF, Luana de Araujo. O discurso das orientações didático-pedagógicas em livros didáticos de Língua Portuguesa: em torno da prática de análise linguística. 2017. 191p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.	A pesquisa analisa as orientações constantes do manual do professor intercalado ao livro didático, com o objetivo de compreender como se constitui o discurso desses manuais quanto à questão da prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Dois matizes teórico-metodológicos embasam o trabalho: I) os escritos do Círculo de Bakhtin e as pesquisas de seus interlocutores na contemporaneidade como fundamento para a Análise Dialógica de/do Discurso; II) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino operacional e reflexivo da linguagem na escola de Educação Básica.
2017	POLATO, Adriana Delmira Mendes. Análise Linguística: do Estado da Arte ao Estatuto Dialógico. 2017. 230p. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá. Orientador: Prof. Dr. Renilson José Menegassi.	A pesquisa tem como objetivo a proposição de um estatuto dialógico para a análise linguística, nos termos de sua função reflexiva para compreensão e produção valorada de enunciados e como perspectiva de ensino gramatical em língua materna, a partir de reflexões sobre o nascimento e o desenvolvimento do objeto na Linguística Aplicada do Brasil. A investigação se insere no campo da Linguística Aplicada (LA) e toma como base para a reflexão teórica empreendida os pressupostos do dialogismo preconizado pelo Círculo de Bakhtin, lugar a partir do qual interpreta a epistemologia teórica do nascimento da proposta de análise linguística e caracteriza seu desenvolvimento ao longo de três décadas.
2017	SANTOS, Gabriela Debas dos. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: por uma abordagem enunciativo-discursiva de base dialógica. 2017. 142p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.	A pesquisa teve como objetivo discutir as contribuições teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin para a prática de análise linguística (PAL) nas aulas de Língua Portuguesa (LP) em contexto de Educação Básica, e apontar encaminhamentos teórico-metodológicos ao professor de Língua Portuguesa para o trabalho com a prática de análise linguística na sala de aula. Para tanto, fundamenta-se na concepção bakhtiniana de língua(gem) e trata das práticas de ensino e de aprendizagem de LP, a partir das unidades básica do ensino de LP, dos diferentes usos do termo gramática, da abordagem operacional e reflexiva da língua(gem), e do que é/de que se trata a prática de análise linguística.
2018	PINTO, Elaine Cristine da Silva. A ancoragem enunciativo-discursiva para o trabalho com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: uma proposta teórico-metodológica. 2018. 137p. Dissertação (Mestrado Profissional	O objetivo da pesquisa é analisar e compreender como as diretrizes teórico-metodológicas dos escritos do Círculo de Bakhtin sobre enunciado e gêneros do discurso contribuem para a ressignificação do trabalho com a reflexão sobre os usos da linguagem nas aulas de Língua Portuguesa. A investigação é ancorada na perspectiva dialógica

	em Letras) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.	de linguagem.
2018	SANTOS, Celi Barbosa dos. Leitura e análise linguística com o gênero propaganda impressa: ressignificando o plano de trabalho docente. 2018. 138p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Estadual de Maringá – UEM, Maringá. Orientadora: Profa. Dra. Lilian Cristina Buzato Ritter.	O objetivo da pesquisa é refletir sobre o processo de ressignificação de um Plano de Trabalho Docente, cujos conteúdos são práticas de leitura e análise linguística do gênero discursivo propaganda impressa para um quinto ano. Assim, foi realizada a análise e reelaboração, à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin, de um Plano de Trabalho Docente com o gênero discursivo propaganda impressa, para um quinto ano do Ensino Fundamental, envolvendo questões de leitura e análise linguística.
2019	NUNES, Denise Cristina Martins. Uma proposta didático-pedagógica para a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa: um trabalho sob a perspectiva dos gêneros do discurso. 2019. 176p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.	O objetivo da pesquisa é propor encaminhamentos didáticos-pedagógicos para a prática de análise linguística articulada aos gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa (LP). Assim, a investigação fundamenta-se nos escritos de Bakhtin e do Círculo, que abordam a língua(gem) sob um viés dialógico, e na perspectiva operacional e reflexiva de ensino de LP, a partir do trabalho integrado de leitura, produção de textos e prática de análise linguística preconizadas por Geraldi (1984, 1997[1991]).
2019	RODRIGUES, Bárbara. Entre a gramática tradicional e a prática de análise linguística nas atividades em livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Médio: um estudo dialógico. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.	O objetivo da pesquisa é compreender como a prática de análise linguística é discursivizada nas propostas de atividades de estudo da língua em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Em vista disso, três movimentos teórico-metodológicos embasam a investigação: 1) os escritos de Bakhtin e do Círculo em termos de encaminhamentos para uma análise dialógica de/do/dos discurso(s); 2) os estudos contemporâneos em Linguística Aplicada sobre o ensino reflexivo e operacional da língua(gem) na Educação Básica; 3) a análise de documentos parametrizadores e as discussões relacionadas ao ensino da(s) gramática(s) nas escolas.
2019	TORQUATO, Joaquim Vergínio. A prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica: o que orientam os documentos parametrizadores? 2019. 134p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.	A pesquisa tem como objetivo compreender o que orientam os documentos parametrizadores da educação de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental sobre a prática de análise linguística, a partir das proposições do Círculo de Bakhtin, analisando o entre-espço no decorrer do tempo histórico e suas transformações, comparando os documentos com a prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa em contexto de Ensino Fundamental de Santa Catarina. Pautando-se nos estudos do Círculo de Bakhtin, a pesquisa destaca que a prática de análise linguística emerge da língua(gem) em uso, a partir do gênero discursivo, por meio da reflexão.
2020	FENILLI, Lays Maynara Favero.	A pesquisa ancora a prática de análise linguística

	<p>Trilhando caminhos para uma prática de análise linguística de base dialógica: uma proposta de elaboração didática a partir do gênero tira. 2020. 159p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Orientadora: Profa. Dra. Terezinha da Conceição Costa-Hübes.</p>	<p>(PAL) na concepção dialógica de linguagem, balizada nos estudos do Círculo de Bakhtin, por compreender que tal teoria pode conferir um embasamento capaz de agenciar estratégias estilístico-discursivas para promover a interação com os textos. Assim, seu objetivo é ressignificar a PAL geraldiana, balizando-a na concepção dialógica de linguagem em uma elaboração didática em torno do gênero discursivo tira, voltada a alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.</p>
2020	<p>SANTOS-CLERISI, Gabriela Debas dos. Reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC: em torno do objeto discursivo <i>prática de análise linguística/semiótica</i>. 2020. 328p. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Catarina – UFSC, Florianópolis. Orientador: Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira.</p>	<p>A pesquisa tem como objeto de estudo o discurso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o ensino de Linguagens para os Anos Finais do Ensino Fundamental, com destaque ao componente curricular Língua Portuguesa, e ao eixo <i>análise linguística/semiótica</i>. Seu objetivo geral é analisar as relações dialógicas entretecidas nas reverberações dos Estudos Dialógicos da Linguagem no discurso da BNCC em relação ao objeto discursivo eixo <i>análise linguística/semiótica</i>, que faz parte do componente curricular Língua Portuguesa, para os Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa, que se insere no campo da Linguística Aplicada, é embasada teoricamente nos escritos de Bakhtin e o Círculo e toma, como caminho para sua realização, os preceitos da análise documental em triangulação com a Análise Dialógica do Discurso, a partir de uma postura dialógica para análise dos dados discursivos.</p>
2021	<p>SILVA, Jéssica Rodrigues. O Eixo Análise Linguística na BNCC: estudo sobre (des)continuidades do documento norteador da educação básica. 2021. 110p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, Campina Grande. Orientadora: Profa. Dra. Denise Lino de Araújo.</p>	<p>A pesquisa investiga como o eixo Prática de Análise Linguística (PAL) foi (re)construído na BNCC do Ensino Fundamental, destacando as linhas de continuidade e descontinuidade que esse eixo apresenta entre a segunda versão e a versão homologada. A compreensão de PAL da pesquisadora é pautada na proposta de Geraldi (1984, 1997[1991]). Trata-se de pesquisa documental, inscrita na perspectiva da Linguística Aplicada.</p>

Fonte: Organizado pela pesquisadora