UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

# OS SABERES DA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A RELAÇÃO OFICIAL

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Gabriela Persio Herrmann**

**Santa Maria, RS, Brasil**
**2013**

# OS SABERES DA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A RELAÇÃO OFICIAL

**por**

**Gabriela Persio Herrmann**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
**Mestre em Letras.**

**Orientadora: Profa. Dra. Graziela Lucci de Angelo**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**
**CENTRO DE ARTES E LETRAS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**
**ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado

**Os saberes da Linguística e o ensino de Língua Portuguesa, a relação oficial**

elaborada por
**Gabriela Persio Herrmann**

como requisito parcial para obtenção do grau de
**Mestre em Estudos Linguísticos**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Graziela Lucci de Angelo**
(Presidente/Orientadora)

**Emerson de Pietri, Dr.** (USP-SP)

**Amanda Eloina Scherer, Dra.** (UFSM)

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2013.

*À minha mãe, minha primeira professora.*

*Aos meus irmãos, meus primeiros alunos.*

*Ao meu marido, meu primeiro amor.*

# AGRADECIMENTOS

Agradeço, imensamente...

À Profa. Graziela Lucci de Angelo, minha orientadora, por ser realmente uma professora, característica que, de alguma forma, nos une. Obrigada pela oportunidade e pelos ensinamentos de sempre.

À Profa. Amanda, por seu olhar crítico e sua leitura carinhosa em minha qualificação de mestrado.

Aos professores que aceitaram fazer parte desta banca: Prof. Emerson, Profa. Amanda, muito obrigada.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras, em especial às Professoras Amanda e Verli, e aos professores por todos os ensinamentos e desafios propostos durante a realização do mestrado.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Letras, Irene e Jandir, agradeço pelo carinho, amizade e ajuda.

À Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), à Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa de estudos, ao Curso de Letras e a todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, obrigada.

À minha família: Josiane, Júlia, Gustavo, Giselda, Jozilco, Líria, Sérgio, pelo carinho e pelas palavras de incentivo e coragem.

Ao Emerson, que soube compreender a distância e que sempre amou a mim, meus livros e minha pilha de papéis.

À querida amiga Carolina, com quem sempre dividi minhas angústias acadêmicas e existenciais, tornando possível, por nossa amizade, a convivência, lado a lado, de amantes da Literatura e da Linguística.

Às amigas de longa data, que mesmo distantes sempre se fizeram presentes: Anna, Camila, Cristina, Larissa, Renata e Olívia. E especialmente à Larissa, que muito ajudou com seu conhecimento de Língua Inglesa.

Por fim, aos meus alunos, que dão sentido à profissão professor.

No comprenderemos nunca la construcción de una enunciación cualquiera – por completa e independiente que ella pueda parecer – si, no tenemos en cuenta el hecho de que ella es sólo un momento, una gota em el río de la comunicación verbal, río ininterrumpido, así como es ininterrumpida la vida social misma, la historia misma.

(BAJTÍN/ VOLOSHINOV, [1929-30] 1993)

# RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

## OS SABERES DA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A RELAÇÃO OFICIAL

AUTOR: GABRIELA PERSIO HERRMANN
ORIENTADOR: PROF.ª DRª. GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Santa Maria, 26 de fevereiro de 2013.

Em busca de respostas sobre a constituição do ensino de Língua Portuguesa, analisamos, em nosso estudo, três documentos oficiais que regulamentaram o currículo dessa disciplina, a saber: *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa* (1975 – SP); *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau* (1988 – SP); *e Lições do Rio Grande* (2009 – RS). Nosso objetivo principal foi observar como se estabelece a relação entre o ensino de Língua Portuguesa e os saberes da Linguística, em um âmbito oficial. Para isso, construímos nossa interpretação através da leitura minuciosa dos documentos em geral, à procura dos conceitos de *língua*, de *gramática*, de *ensino* de LP, e ora pelo conceito de *linguagem*. Através de uma visão sócio-histórica, à luz dos pressupostos dialógicos do Círculo de Bakhtin, construímos nossa contrapalavra aos documentos oficiais, entendidos como enunciados historicamente situados, que carregam informações sobre o ensino de LP e mesmo as intenções de seus produtores diante de seus leitores privilegiados, os professores. Tais conceitos puderam nos revelar que a renovação do ensino de LP se constituiu, tanto em 1970, em 1980, quanto nos anos 2000, pela negação das práticas tradicionais, baseadas, principalmente, no ensino da gramática tradicional. Essa oposição se deu, discursivamente, através de diversos recursos, revelando, em todos esses materiais, de um modo ou de outro, que a relação entre a Linguística e o ensino seria a solução para renovar o ensino de LP. Acreditamos que a relação entre os saberes da Linguística e o ensino de LP, demarcadas nos documentos oficiais, como defende Bunzen (2011), constitui uma faceta da história da disciplina LP - aquela em que houve uma emergência em trazer para a sala de aula os estudos da ciência da linguagem.

**Palavras-chave:** Linguística, ensino de língua portuguesa, documentos oficiais.

# ABSTRACT

Master's Dissertation
Post-Graduation Program in Language and Literature
Federal University of Santa Maria

**THE KNOWLEDGE OF LINGUISTICS AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING, THE OFFICIAL RELATION.**

AUTHOR: GABRIELA PERSIO HERRMANN
ADVISER: PROF. DR. GRAZIELA LUCCI DE ANGELO
Santa Maria, February, 26th, 2012.

In search of answers about the constitution of Portuguese language teaching, we analyzed in our study three official documents that regulate the curriculum of subject, namely: *Curriculum Guides for teaching 1st grade - Portuguese* (1975 - SP); *Curriculum Proposal for Portuguese Language teaching - 1st grade* (1988 - SP) and *Lessons of Rio Grande* (2009 - RS). Our main aim was to observe how is established the relation between Portuguese language teaching and knowledge of linguistics, in an official context. Thereunto, we construct our interpretation through close reading of documents in general, looking for concepts of language, grammar, LP teaching, and the concept of language. Through a socio-historical view in light of dialogic assumptions of Bakhtin Circle, we built our opposition to official documents, understood as historically situated utterances, which carry information about LP teaching and even the intentions of its producers towards privileged readers, the teachers. These concepts might reveal that the renovation of the LP teaching was formed, both in 1970, in 1980, as in 2000 on denial of traditional practices, based primarily on the teaching of traditional grammar. This opposition was taken discursively through several resources, revealing in all these materials, in one way or another, that the relation between linguistics and education would be the solution to renew LP teaching.We believe that the relation between knowledge of linguistics and LP teaching, demarcated in official documents, as Bunzen (2011) argues, is a facet of the history of LP subject – that one which there was an emergency to bring studies the science of language to classroom.

**Keywords:** Linguistic, Portuguese Language teaching, official documents.

# LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diferença entre o ensino mecânico da gramática e a prática da reflexão linguística .....179

Quadro 2 – Quadro comparativo dos documentos oficiais.....191

# SUMÁRIO

**CAPÍTULO 1 – UMA DISCUSSÃO QUE AINDA SE FAZ PRESENTE**..12

**1.1 Considerações iniciais**.....12
**1.2 A relação entre ciência e ensino: uma temática de pesquisa**.....15
**1.3 Apresentação da pesquisa**.....20
**1.4 A abordagem da *História das disciplinas escolares* e o interesse pelos documentos oficiais**.....25
**1.5 Questão de pesquisa**.....31
**1.6 Objetivos**.....31
1.6.1 Objetivo geral .....31
1.6.2 Objetivos específicos.....31
**1.7 Organização da dissertação** .....33

**CAPÍTULO 2 - O ESTUDO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ABORDAGEM E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**.....35

**2.1 Apresentação de nossa perspectiva diante dos documentos oficiais**.....35
**2.2 Pensamento Bakhtiniano: pressupostos teóricos e metodológicos**.....37
**2.3 Diálogos com outros estudos**.....46
2.3.1 A fabricação da disciplina escolar Português.....47
2.3.2 O discurso da mudança: uma primeira aproximação entre Linguística e ensino .....51
2.3.3 Os documentos oficiais em foco.....53
**2.4 Finalmente: documentos oficiais, o que são?**.....58

**CAPÍTULO 3 – OS DOCUMENTOS OFICIAIS: A LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 1970, 1980 E 2000**.....65

**3.1 Descrição, interpretação e análise dos documentos oficiais**.....65

**3.2 *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau* – 1975**.....67
3.2.1 O contexto educacional.....67
3.2.2 Os estudos linguísticos do período.....74
3.2.3 Descrição do documento.....80
3.2.4 Os conceitos de língua e de gramática no documento oficial.....85
3.2.5 Um novo ensino de LP: a relação entre a Linguística e o ensino.....92
3.2.6 O professor de Língua Portuguesa..... 96
3.2.7 Considerações finais: os anos de 1970.....101

**3.3 *Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o ensino de 1º grau – 1975***.....103
3.3.1 O contexto educacional.....103
3.3.2 Os estudos linguísticos do período.....110
3.3.3 Descrição do documento.....117
3.3.4 Os conceitos de língua e de gramática no documento oficial.....121
3.3.5 Um novo ensino de LP: a relação entre a Linguística e o ensino.....131
3.3.6 O professor de Língua Portuguesa.....138
3.3.7 Considerações finais: os anos de 1980.....145

**3.4 *Lições do Rio Grande – 2000*** .....148
3.4.1 O contexto educacional.....148
3.4.2 Os estudos linguísticos do período.....156
3.4.3 Descrição do documento.....163
3.4.4 Os conceitos de língua e de gramática no documento oficial.....171
3.4.5 Um novo ensino de LP: a relação entre a Linguística e o ensino.....176
3.4.6 O professor de Língua Portuguesa.....182
3.4.7 Considerações finais: os anos 2000.....185

**CAPÍTULO 4 – REFLEXÕES FINAIS: OS SABERES DA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A RELAÇÃO OFICIAL** ...188

4.1 A constituição do ensino de LP: o que revelam os documentos oficiais?.....188

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**.....198

# CAPÍTULO 1

# UMA DISCUSSÃO QUE AINDA SE FAZ PRESENTE

## 1.1 Considerações iniciais

Trilhar os caminhos do ensino de Língua Portuguesa, no Brasil, não se restringe apenas à obtenção de conhecimentos específicos acerca dessa área – um saber técnico - ou ao planejamento de atividades a serem desenvolvidas em âmbito escolar.

Evidenciam-se, diante do professor dessa disciplina, desafios que o levam a incertezas diante de seu próprio objeto de ensino, qual seja, a própria *lingua(gem)*, além de questionamentos que emergem dessa delimitação, tais como: *para que ensinar?* – e consequentemente - *o que ensinar?* e *como ensinar?* (GERALDI, 1984; POSSENTI, 1984; SILVA, 1994).

Portanto, procurar uma resposta ao *para que ensinar* deveria tornar-se uma tarefa constante para os professores de Língua Portuguesa[1]. Encontrar soluções para essa questão, caracterizada como prévia por Geraldi (1984, p. 42), implica, segundo esse autor, na tomada de uma postura diante da educação e de conceitos que norteiam essa área disciplinar, tais como os de *língua* e de *linguagem*.

A fim de buscar respostas às infinitas inquietações que convivem com o posicionamento de professor de LP, procuramos traçar, nesta pesquisa, um trajeto que nos leve ao conhecimento e à reflexão da constituição do ensino dessa disciplina, a partir de uma abordagem histórica. Acreditamos que, a partir disso, será possível observarmos suas transformações ao longo do tempo, e quais são os fatores que determinam as diferentes tomadas de posição do professor diante do ensino de LP (SOARES, 2002).

Em nossa reflexão, buscaremos respostas acerca da história dessa disciplina escolar a partir da análise de documentos oficiais produzidos no Brasil, provenientes

[1] Doravante LP.

de órgãos estaduais[2], os quais teriam como função principal regular o ensino de diversas disciplinas, dentre elas a de LP. Nesses materiais, observaremos como os estudos produzidos na esfera acadêmica - provenientes em nosso caso, das pesquisas da ciência Linguística - se relacionam com o ensino de LP.

Entendemos que a veiculação dos avanços científicos da Linguística em documentos oficiais, os quais chegam às mãos dos professores de LP, assegura, em geral através de um convencimento, a adesão às propostas lançadas pela esfera governamental, e acabam por pré-definir um tipo de posição desse profissional em relação ao ensino dessa disciplina[3], gerando determinadas respostas ao *para que ensinar*.

Além disso, compreendemos que uma relação mais intensa entre os avanços teóricos de uma determinada área do saber e uma disciplina escolar, pode ser um elemento caracterizador e mesmo gerador de determinadas transformações na constituição do ensino dessa disciplina.

Portanto, ao ajustarmos o foco de nosso olhar para tais relações, dentro da esfera oficial, procuraremos conhecer e refletir sobre a história do ensino de LP observando como essa disciplina se caracterizou nos anos de 1970, 1980 e 2000.

A partir desse interesse pela constituição da história da disciplina LP, nos aproximamos das posturas defendidas pelo campo da *História das disciplinas escolares*[4].

Essa área, ainda recente, tem se desenvolvido nas últimas décadas e, conforme Chervel (1990, p. 177) “tem-se manifestado uma tendência, entre os docentes, em favor de uma história de sua própria disciplina”.

---

[2] Tais produções também podem ser originadas de órgãos federais, entretanto, nossa pesquisa concentra-se em documentos oficiais distribuídos em nível estadual. Explicitaremos, no capítulo 2, o que entendemos por tais materiais.

[3] Ressaltamos, entretanto, que a definição de um tipo de tomada de posição dos professores de LP em relação ao ensino, normatizada nos documentos oficiais, é legitimada pelo próprio peso institucional que um documento de prescrição carrega. Todavia, tais definições se dão em um âmbito oficial e, ao serem postas em prática, podem desestabilizar-se, modificar-se ou mesmo serem rejeitadas pelos profissionais de ensino. Entendemos, portanto, que as definições teóricas veiculadas nos documentos oficiais podem gerar a imagem de um professor ideal de LP, o qual estaria afinado com suas propostas de modificação no ensino. Como nosso estudo investiga materiais de prescrição educacional, e não o modo como a prática legitimada por tais materiais se efetiva, estamos interessados nas imagens construídas sobre o professor de LP, as quais serão investigadas ao longo de nossa pesquisa.

[4] A abordagem da *História das disciplinas escolares*, através do pensamento de André Chervel, será explicitada, ainda na primeira parte de nossa dissertação, no item 1.3.

A pesquisa acerca do passado do ensino de LP nos foi apresentada, ainda na graduação[5], momento em que pudemos tomar contato com diversos textos teóricos e mesmo com os materiais que vieram a compor nosso objeto de investigação no mestrado, os documentos oficiais.

Com diferentes objetivos, realizamos, durante três anos, a pesquisa nos documentos oficiais em nossa iniciação científica. Essa experiência foi muito instigante, o que nos levou a prossegui-la, transformando muitas de nossas inquietações geradas na graduação nessa pesquisa de mestrado.

Nesse estudo atual, empenhamo-nos na observação, sobretudo, do modo como a ciência Linguística se relaciona com o ensino de LP em sua constituição disciplinar. Para tanto, elegemos como nosso foco de pesquisa o modo como se constitui a veiculação de saberes científicos da Linguística em três documentos oficiais, produzidos nas décadas de 1970, 1980 e nos anos 2000[6], no Brasil. Compreendemos que poderá ser possível, a partir do estudo de tais documentos, investigar o modo como se constituiu, no âmbito oficial, a relação entre Linguística e ensino de LP, em dois períodos de ensino.

Consideraremos, como um primeiro período para nossa investigação, os anos de 1970 e 1980. Essas duas décadas são entendidas por nós como um período da constituição da disciplina curricular LP que se caracterizou por haver uma intensa discussão em torno desse ensino, a qual acabou gerando uma necessidade de renovação dos pressupostos e das práticas ligadas a essa disciplina.

A saída para a renovação no ensino de LP seria baseada, sobretudo, nos estudos científicos produzidos pela Linguística. Consideraremos essas duas décadas, portanto, como um momento inaugural e de ruptura, em que há uma primeira aproximação mais forte entre essa ciência e o ensino de LP. É nesse momento que a Linguística acaba por ser vista como a solução aos problemas enfrentados pelo ensino de língua, o qual era baseado, essencialmente, na gramática tradicional.

Como segundo período para nossa investigação, levaremos em conta os

---

[5] Na graduação, nossas pesquisas vinculavam-se com o projeto *O papel de alguns documentos oficiais na constituição da disciplina curricular Língua Portuguesa*, também sob orientação de Graziela Lucci de Angelo.

[6] Indicaremos esses materiais na apresentação da pesquisa, bem como justificaremos sua escolha no item 1.2.

anos 2000, a fim de avaliarmos como a relação entre a Linguística e o ensino de LP, inaugurada nas décadas de 1970 e 1980, se dá em um momento que se desenrola até nossos dias atuais.

Nosso interesse por um período atual na constituição dessa disciplina se deve ao fato, principalmente, de que ainda se fazem presentes debates em torno do ensino de LP, sobre *para que ensinar*, e quanto ao lugar da gramática normativa na escola, mesmo após décadas da emergência da necessidade de uma renovação nesse ensino.

## 1.2 A relação entre ensino e ciência: uma temática de pesquisa

Nossa reflexão sobre como o ensino de LP se tornou um dos interesses da Linguística e, por conseguinte, como tal relação caracteriza a constituição dessa disciplina escolar, não é, certamente, uma reflexão inédita.

Diversos estudos, tais como Silva (1994), Prado (1999), Aparício (1999, 2006), Marinho (2001), Angelo (2005), Silva V. (2008), Dornelles (2008)[7] e Pietri (1998, 2007, 2010)[8], em diferentes abordagens e, em geral, adotando os documentos oficiais como parte de suas investigações, levaram em conta a relação entre as teorias científicas desenvolvidas pela Linguística e as tentativas de modificações subsidiadas por elas no ensino de LP.

Todas essas pesquisas apontam as décadas de 1970 e, sobretudo, de 1980, como um período de mudanças no ensino de LP, as quais foram motivadas, principalmente, devido à emergência das inquietações diante do ensino dessa disciplina e da própria legitimidade da ciência Linguística no cenário brasileiro.

Vale lembrar que esse é um período em que a realidade educacional brasileira como um todo passa a ser objeto de constantes debates, a partir da

[7] Dornelles (2008) não faz uso de um documento oficial em sua pesquisa, mas por seu estudo ter com foco a inovação curricular no ensino de LP, consideramos que esse trabalho traz diversas contribuições para o entendimento do período de renovação no ensino.

[8] Analisaremos, no capítulo 2, como tais pesquisas constituem suas abordagens e dialogam, de um modo ou de outro, com nosso estudo.

chamada crise da escola e da perda da qualidade de ensino. Segundo Geraldi et al (1996, p.310), essa perda ocorreu, entre outras causas, “em função da absoluta falta de condições para o estudo e o aperfeiçoamento dos professores em seu trabalho e em função da permanente crise dos cursos de licenciatura”.

O sistema escolar ainda sofria, nos anos de 1970 e 1980, as consequências do processo de democratização do ensino[9]. Romanelli (2001), ao analisar a história da educação no Brasil, revela que, apesar da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases em 20 de dezembro de 1961, pouco ou nada na estrutura escolar efetivamente mudou. Desse modo, conforme a autora, a aceleração do crescimento da demanda social da educação, ao longo da década de 1960, só agravou a crise do sistema escolar.

Essa crise vivida pela escola brasileira não deixou de atingir também o ensino de LP, o qual começa a ser caracterizado como fracassado por estudiosos e por linguistas, a partir do fim da década de 1970 (FARACO, 2008; GERALDI,1984; ILARI, 1985).

Silva (1994) analisa, em meio aos desafios do próprio sistema escolar como um todo, a situação do ensino de LP como um desafio em particular. Ao se intensificar o processo de democratização no ensino e com a chegada das camadas populares da sociedade à escola, essa instituição passa a ser ambiente de convívio de diferentes padrões culturais e linguísticos.

Assim, “o convívio entre a cultura e a linguagem destes novos e diferentes alunos e a cultura e a linguagem valorizadas pela escola [...] assumiam [...] proporções dramáticas” (SILVA, 1994, p. 11).

Mesmo diante dessa situação, as aulas de LP permaneceram iguais por um bom tempo, de modo que a conquista da chamada norma padrão era o objetivo principal, atingido através de um excessivo trabalho embasado na “memorização de regras, classificações e denominações da gramática normativa” (Ibid., p. 13). Porém, o ensino de LP baseado na gramática normativa não respondia mais às necessidades do público escolar, e os objetivos de ensino não eram alcançados.

Ao retomar a história da disciplina LP, Soares (2002) também destaca as transformações geradas pela possibilidade de acesso à escola, principalmente

[9] No capítulo 3, em que apresentamos a descrição e a análise dos documentos oficiais que fazem parte de nossa pesquisa, traremos informações sobre o contexto educacional que o país vivia no momento de suas publicações.

quanto às mudanças no público que chegava a essa instituição, composto ao mesmo tempo por filhos da burguesia e do proletariado, o que acabou por determinar a reformulação de determinados aspectos da própria instituição escolar como um todo e das disciplinas curriculares em particular.

Conforme Geraldi et al (1996), no caso do ensino de LP,

> a chegada dos anos de 1980 deflagraria um intenso processo de revisão e questionamento do ensino em vigor, voltado a uma reconceptualização geral de objetivos, pressupostos e procedimentos didáticos para a área. (GERALDI et al, 1996, p. 311).

Entendemos, assim, que o período de renovação do ensino de LP, ocorrido nos anos de 1970 e 1980 é motivado, sobretudo, por modificações do alunado, em função do público que passava a frequentar os bancos escolares, de modo que a organização e os objetivos dessa disciplina não cumpriam mais com as metas do ensino em geral. O fracasso em relação à disciplina de LP poderia ser verificado em provas, concursos de vestibular e na escrita de redações (GERALDI, 1984).

Pietri (2003, p. 9) nos revela que, diante desse quadro, são fortalecidas, a partir do fim dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, discussões sobre ensinar ou não gramática, sobre o respeito às variedades linguísticas, sobre a existência do preconceito linguístico gerado pelo uso de variedades menos prestigiadas, e mesmo acerca do papel do ensino de LP na escola.

Em seu estudo, Pietri caracteriza esse período a partir da existência de um *discurso da mudança*, através do qual se engendrariam diferentes concepções de linguagem e de ensino de LP, a fim de modificar a sua frágil situação. Para esse autor, o *discurso da mudança*

> associa ideias linguísticas a propostas de mudança no ensino de língua portuguesa no Brasil, e o faz utilizando-se de um componente de divulgação científica que possui um forte caráter argumentativo. (PIETRI, 2003, p.9).

Surge, dessa maneira, uma divulgação de determinadas teorias linguísticas, as quais subjazeriam diferentes concepções para o ensino de LP. Tal difusão ocorreu, principalmente, através de uma forte argumentação em favor da Linguística, e contra o ensino tradicional, baseado nos princípios da gramática normativa. Cabia

à Linguística, conforme o autor, “convencer quanto à necessidade de alterar o ensino corrente, substituí-lo por um ensino não discriminatório, transformador” (PIETRI, 2003, p. 10).

Observamos, assim, que, a partir desse período, se intensifica a relação entre a Linguística e o ensino de LP, de modo que a argumentação por mudanças no ensino dessa disciplina levou os professores, principalmente, pelo convencimento, a um determinado tipo de resposta ao *para que ensinar* (PIETRI, 2003; SILVA V., 2008).

Vale ressaltar, que esse período de presença marcante da Linguística em relação às práticas de ensino, iniciado no fim dos anos de 1970, ocorre somente após quase vinte anos de instituição da Linguística como obrigatória nos cursos de Letras.

Compreendemos que a relação da Linguística com o ensino de LP se dá devido, principalmente, à necessidade de um ajuste dos objetivos dessa disciplina diante dos alunos que agora chegam à escola, os quais, em sua maioria, não dominavam a norma padrão da língua.

Destacamos, entretanto, que essa ciência não nasceu em função dos problemas desse ensino, e muitas de suas linhas teóricas acabaram sendo voltadas ao ensino, devido, dentre outros fatores, a esse momento em que a disciplina LP vivia uma grande fragilidade.

Ao mesmo tempo, desde que se tornou disciplina obrigatória, no começo dos anos de 1960, a Linguística precisou enfrentar problemas internos quanto à sua própria implantação, caracterizando-se como uma área científica que “teve que dizer a que veio” (GERALDI et al, 1996, p. 308).

Ao historiografar o percurso da Linguística[10] no Brasil, Altman (2003) ressalta que a resolução do Conselho Federal de Educação de 1962 oficializava, já para o ano de 1963, a implantação da disciplina Linguística em todas as Faculdades de Filosofia que tivessem cursos de Letras. Assim, “a resolução de 1962 surpreendeu a comunidade acadêmica com pouquíssimos professores formados em Linguística” (ALTMAN, 2003, p. 114).

---

[10] A análise mais profunda da instituição do ensino de Linguística nos cursos de Letras, bem como o modo como essa ciência se configurou no cenário brasileiro será retomada no capítulo 3 de nossa dissertação, em que apresentaremos o contexto mais amplo de produção dos documentos oficiais que investigamos.

Castilho (1963, p. 28) enfatiza, entretanto, o avanço proporcionado aos cursos de Letras em relação a essa proposição, classificando de “digna de aplauso” a introdução da “Linguística entre as disciplinas básicas”, apesar de reconhecer o desafio em relação ao número de professores capacitados em ministrá-la.

Ao analisar as contribuições da Linguística ao ensino de LP, Ilari destaca que o entusiasmo provocado em relação a essa ciência se devia “a uma série de transformações pelas quais passava então o ensino, e que encontravam despreparada a ‘Gramática tradicional’”, além do “prestígio com que a Linguística parecia impor-se às demais ciências humanas” (ILARI, 1985, p. 67).

Desse modo, entendemos que os anos de 1970 e, mais densamente, de 1980, caracterizam-se por uma intensa relação entre Linguística e ensino de LP, a qual se fortifica devido a diversos fatores, tais como a consolidação da própria ciência Linguística no cenário brasileiro e a necessidade de renovação no ensino de LP, a qual é justificada, especialmente, pelo processo de democratização da escola a partir da década de 1960.

Esse período de renovação do ensino pode ser observado em várias publicações de obras destinadas à área de LP, nos cursos de formação de professores e mesmo nos documentos oficiais produzidos pelas instâncias governamentais (ANGELO, 2005; PRADO, 1999).

Sobre essa instrução oficial, Ilari (1985, p. 75) a denomina como uma das formas de mediação entre “a pesquisa linguística, a cargo da Universidade, e o Ensino”, a qual emana de órgãos públicos, como as Secretarias de Educação.

Entretanto, mesmo com a mobilização de setores envolvidos nesse período de renovação, tais como a academia e o governo, diversos autores avaliam, atualmente, a existência de uma frustração em torno de mudanças efetivas no ensino de LP.

Já em 1985, em um momento ainda recente ao que se distingue como período de renovação do ensino, Ilari considera que as contribuições da Linguística para alterar os hábitos de ensino foram poucas, afirmando que o professor “continua investindo a maior parte de seus esforços no ensino da terminologia gramatical” (ILARI, 1985, p. 74).

Silva (1994), em sua tese de doutorado, denominada *Mudar o ensino de Língua Portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu, mas que merece ser interpretada* realiza, a partir de sua experiência pessoal, a discussão de

diversas ações formuladas para a renovação desse ensino, iniciadas a partir dos anos de 1980, tais como: propostas, projetos, políticas, decretos, orçamentos, formulações, etc.

Em seu trabalho, a autora analisa as propostas de renovação do ensino de LP, julgando que esse percurso histórico merece ser contado, embora essas ações não tenham tomado a dimensão necessária e, anos após sua divulgação, “ainda hoje encontramos entre os professores os mesmos preconceitos e as mesmas concepções contra as quais nos posicionamos” (SILVA, 1994, p. 331)

Faraco (2008) também observa as incomunicações existentes entre aqueles que produzem as teorias sobre linguagem, e o ensino propriamente dito. Esse autor afirma que há falta de comunicação entre os documentos oficiais, por exemplo, e a efetiva prática de ensino, existindo um fosso entre essas duas instâncias, o que faz com que, mesmo depois de quatro décadas de discussões - desde 1970 -, não haja, ainda, uma alteração definitiva no ensino.

Concordamos, juntamente com esses autores, que as discussões em torno do que se deve ou não ensinar na disciplina de LP ainda se fazem atuais e persistem, mesmo já passados quase quarenta anos. Mesmo após um período de proliferação de propostas de mudança, permanecem existindo as dúvidas sobre *para que ensinar* Língua Portuguesa, além de *o que* e *como ensinar*.

Definimos, assim, nossa investigação em dois períodos: o primeiro, em que emergem discussões em torno da renovação do ensino de LP, os anos de 1970 e 1980, e o segundo, em que ainda vigoram conflitos nesse ensino, os anos 2000 até os dias atuais.

## 1.3 Apresentação da pesquisa

Interessados, portanto, em refletir sobre como o período dos anos de 1970 e 1980 se constituiu quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil, e como os anos 2000 se caracterizam quanto às mudanças difundidas nesse momento primeiro, retomamos a história dessa disciplina, observando-a a partir do plano oficial.

Analisaremos, para tanto, três documentos oficiais que regulamentaram essa disciplina, a saber: *Guias curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa*[11] (1975), *Proposta curricular para o ensino de Língua portuguesa 1º grau*[12] (1988), e *Lições do Rio Grande* (2009)[13].

Os dois primeiros documentos foram produzidos e publicados no estado de São Paulo, pela Secretaria Estadual de Educação, e distribuídos gratuitamente à rede pública escolar, a fim de subsidiarem a prática escolar de LP. Já o último, foi criado no estado do Rio Grande do Sul, subsidiando, em nível estadual, mudanças ocorridas nacionalmente no panorama educacional, para o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio[14].

Conforme apresentamos em nossa introdução, procuramos observar, nesses materiais, sobretudo, o modo como a ciência Linguística se relacionou com o ensino de LP em sua constituição disciplinar. A fim de refletirmos acerca da veiculação de saberes científicos da Linguística em documentos oficiais, elegemos alguns critérios norteadores para a escolha desses materiais, os quais poderão ser capazes de revelar características de dois períodos da constituição da disciplina LP, a saber, os anos de 1970 e 1980 e, os anos 2000.

Um primeiro critério eleito por nós foi a escolha de documentos oficiais publicados após a implantação da Linguística nos cursos de Letras, principalmente a partir dos anos de 1970, período em que essa disciplina se fortalece no cenário acadêmico brasileiro.

Também procuramos observar documentos nos quais houvesse, direta ou indiretamente, a presença da Linguística em relação ao ensino de LP, visto que temos por objetivo compreender como se veiculam os saberes dessa ciência nesses materiais.

A partir disso, em um primeiro momento, tendo em vista que nossa investigação tem por foco a análise do período dos anos de 1970 e 1980, no qual

---

[11] Doravante *Guia Curricular.*

[12] Doravante *Proposta Curricular.*

[13] Vale ressaltar que o documento *Lições do Rio Grande* foi publicado no ano de 2009, mas ainda permanece em vigor no estado do Rio Grande do Sul até os dias atuais, regendo ainda as práticas do ensino de LP. Esse documento oficial normatiza, portanto, nossas próprias práticas enquanto professora da rede particular, o que redobra o nosso interesse em sua investigação.

[14] O documento estadual *Lições do Rio Grande* tem ligação estreita com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1997, em âmbito nacional.

emerge um *discurso da mudança* (PIETRI, 2007) em relação ao ensino de LP, concentramos nossa busca por documentos desse período. Como já tínhamos contato com dois documentos publicados[15], os elegemos como objeto de nossa investigação.

Além disso, esses dois primeiros documentos são, conforme já explicitamos, provenientes do estado de São Paulo. A escolha por documentos de um estado que não é o nosso se justifica, primeiramente, por estarem dentro dos dois critérios que já estabelecemos. São eles, assim, documentos publicados após a implantação da Linguística e que trazem em suas propostas uma forte vinculação com determinadas teorias provenientes dessa área.

Em segundo lugar, esses documentos oficiais são produzidos em um estado brasileiro em que se concentravam, nos anos de 1970 e 1980, algumas das universidades, principalmente USP, UNICAMP e PUC-SP, das quais provinham professores universitários interessados em discutir o ensino de LP e que estavam ligados, de um modo ou de outro, à produção oficial da Secretaria do Estado de São Paulo (APARÍCIO, 1999 e 2006).

Pietri (1998), também destaca a realização de convênios entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo e algumas dessas universidades, principalmente com a UNICAMP. Esse convênio, iniciado no final dos anos de 1970 tratou tanto do aperfeiçoamento dos professores de 1º grau, quanto do assessoramento da produção de documentos oficiais e mesmo da produção de subsídios a esses documentos.

Ressaltamos, assim, que os *Guias Curriculares* e a *Proposta Curricular*, ambos publicados no estado de São Paulo, respectivamente, nos anos de 1970 e 1980, foram escolhidos por nós, por serem produzidos após a instituição da Linguística nos cursos de Letras, por veicularem teorias dessa área científica, e, finalmente, por serem publicados em um estado em que despontavam as pesquisas linguísticas no Brasil e mesmo a relação entre esfera acadêmica e governamental, contando com a parceria entre universidade e governo para a produção desses materiais.

---

[15] Conforme explicitado na introdução, já na graduação tomamos conhecimento de alguns documentos oficiais, a saber, os *Guias Curriculares* e a *Proposta Curricular*, os quais faziam parte do próprio projeto ao qual nos vinculávamos, e mesmo da tese de doutorado de nossa orientadora, a qual observou, nesses materiais, o modo como se configura a imagem do ensino tradicional de LP. Para conferir a abordagem dada em sua pesquisa, consultar Angelo (2005).

A fim de constituir o segundo momento de nossa pesquisa, buscamos documentos oficiais que foram publicados depois dos anos 2000. Assim, tomamos conhecimento do documento *Lições do Rio Grande*[16], o qual foi produzido e publicado em nosso próprio estado, o Rio Grande do Sul, a fim de subsidiar o ensino de diferentes disciplinas, as quais estão concentradas em áreas do conhecimento, incluindo a disciplina de Língua Portuguesa, que faz parte da área de *Linguagens, Códigos e suas tecnologias*, juntamente com Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física e Artes.

Esse documento foi produzido pela Secretaria de Estado da Educação do governo do Rio Grande do Sul, objetivando indicar, para as escolas gaúchas, "um norte para os seus planos de estudos e propostas pedagógicas", oferecendo, além disso, "ao professor, estratégias de intervenção pedagógica que favoreçam a construção de aprendizagens a partir do desenvolvimento das competências de leitura, produção de texto e resolução de problemas"[17].

A escolha por esse documento oficial também obedece aos critérios por nós elencados, quais sejam: ser publicado após a implantação da Linguística nos cursos de Letras e veicular teorias provenientes desse campo científico. Além desses critérios, levamos em conta o fato de que *Lições do Rio Grande* também é uma produção proveniente de um órgão estadual, nesse caso, do estado do RS.

Nosso interesse por esse material se justifica, ademais, por ele ser um documento de nosso estado, lugar em que trabalhamos com o ensino de LP, e por suas propostas ainda estarem em vigência no ano de realização dessa pesquisa. Esse documento é, além do mais, a última publicação oficial da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul destinada às escolas gaúchas, até o momento.

Entendemos, portanto, que a partir da segunda etapa de nosso estudo, será possível refletir sobre a relação entre Linguística e ensino de LP quase quarenta

---

[16] Esse documento oficial faz parte da investigação de Fernandes (2011), que analisa mais dois documentos do estado do RS, procurando identificar como tais textos orientam o ensino de LP em nosso estado. Dentre outros objetivos, a autora analisa o contexto e as condições de produção em que esses documentos se inserem; suas bases teórico-metodológicas e as concepções de língua, linguagem e ensino de língua defendidos nos textos.

[17] Tais informações estão disponíveis no site da Secretaria de Educação do RS, bem como o próprio documento, o qual é dividido em cinco volumes, e é acompanhado de quatro volumes do Caderno do aluno, com atividades a serem praticadas, e mesmo do Caderno do professor, em que encontramos o guia pedagógico para a execução dessas atividades. Disponível em http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1. (Acesso em 26/03/2012).

anos após a emergência do *discurso da mudança* (PIETRI, 2007).

Destacamos, já na apresentação de nossa pesquisa, que filiamo-nos a uma perspectiva sócio-histórica e dialógica, configurada a partir dos estudos do Círculo de Bakhtin[18], de modo que entendemos a língua como um fenômeno de interação verbal, realizada através da enunciação (BAKHTIN/VOLOCHINOV[19], [1929] 2006[20]).

O pensamento bakhtiniano, organizado através de conceitos como o de língua ligada à enunciação e interação verbal, institui uma teoria dialógica, levando em conta que todo enunciado, como unidade da comunicação verbal, configura-se como uma resposta a todos os demais enunciados anteriores a ele.

Destarte, nossa investigação sobre a constituição da história da disciplina curricular Língua Portuguesa, através da visão bakhtiniana, se propõe a considerar os documentos oficiais que regulam essa área como unidades não-fechadas, que se confrontam com outros textos e que respondem a um contexto histórico, podendo estar carregados de significação e informação sobre o passado dessa disciplina.

Queremos com essa pesquisa, de acordo com a abordagem teórico-metodológica a que ela está vinculada, formular uma compreensão responsiva ativa, nos posicionando como um dos vários destinatários a quem os documentos oficiais se dirigem, fornecendo a esses enunciados uma resposta, tornando-nos, assim, participantes do diálogo no qual são inseridos.

Desse modo, almejamos propor uma contribuição para o campo de estudo da constituição do ensino de Língua Portuguesa.

---

[18] Nosso referencial teórico será explicitado no capítulo 2.

[19] Sobre a questão da autoria da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, tomaremos a posição de utilizar os nomes dos dois autores russos, Bakhtin e Volochinov, separados entre si por uma barra.

[20] A data entre colchetes se remete à edição primeira, em língua original.

## 1.4 A abordagem da *História das disciplinas escolares* e o interesse pelos documentos oficiais

Nossa pesquisa se aproxima, primeiramente, da abordagem da *História das disciplinas escolares*, segundo as ideias desenvolvidas por André Chervel.

Essa área, ainda recente, toma por objeto de investigação as disciplinas escolares, entendidas como resultantes de um processo atuante, que se dá na própria esfera escolar, lugar em que se desenvolve "uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global" (CHERVEL, 1990, p. 184).

Segundo os estudos de Chervel (1990, p. 180), as disciplinas escolares devem ser vistas de dentro do âmbito escolar, formadas pelos conteúdos de ensino e "desfrutando de uma organização, de uma economia interna e de uma eficácia que elas não parecem dever a nada além delas mesmas, quer dizer à sua própria história".

Esse autor entende o termo disciplina, o qual também é recente, como um "vasto conjunto cultural amplamente original", sendo que, para essa abordagem, a escola deve ser entendida como um lugar em que as disciplinas se formam, e não somente um lugar de transposição didática[21] (CHERVEL, 1990, loc. cit.)

Sobre isso, Chervel destaca o senso comum de que na escola se ensinam as ciências, as quais se desenvolvem fora desse ambiente, estando ligadas essencialmente ao universo acadêmico.

Entretanto, o autor argumenta que esse processo de simples transferência dos saberes desenvolvidos na ciência não ocorre. O autor exemplifica essa situação através da história da gramática escolar[22], pois, ao contrário do que seria esperado, a teoria gramatical ensinada na escola não é "a expressão das ciências ditas, ou presumidas 'de referência', mas que ela foi historicamente criada pela própria

[21] A ideia de transposição didática é defendida, dentre outros autores, por Chevallard. Conforme, Bittencourt (2003, p. 24-5), Yves Chevallard parte do princípio de que "a escola é parte de um sistema no qual o conhecimento se insere pela mediação da *noosphère*", que seria uma esfera de agentes externos, tais como profissionais do ensino ou mesmo a família, que garantiriam o fluxo de saberes. Assim, por essa perspectiva haveria uma relação entre saber erudito e saber ensinado, em que o saber erudito é transposto didaticamente à escola, de forma descontextualizada, acentuando, assim, a hierarquização de saberes para a sociedade.

[22] Chervel (1990) se baseia em estudos do ensino de Língua Francesa.

escola, na escola e para a escola” (Ibid., p. 181).

Compreendemos que a ideia da escola como um lugar de simples transmissão de saberes é refutada por esse autor, o qual considera essa instituição como um lugar de produção e não de inércia.

Ainda quanto ao exemplo do ensino gramatical, Chervel (1990, p.182) assinala que foram muitas as críticas sofridas após os estudos da linguística estrutural e transformacional, nos anos de 1960 e 1970. Mesmo após tentativas de modificações nesse ensino, “a vaga modernista devia refluir dez anos mais tarde”, confirmando sua visão de que o papel da ciência moderna está em outro lugar e não na escola.

A fim de explicitar a pesquisa na área da *História das disciplinas escolares*, Chervel analisa dois estágios. Em um primeiro momento os estudos desenvolvidos nessa área dependem das finalidades as quais são destinadas à escola.

Portanto, em determinada época, a sociedade como um todo encarrega “certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda” (Ibid., p.187).

Com o intuito de investigar tais finalidades, Chervel assinala que

> a história das disciplinas escolares, colocando os conteúdos de ensino no centro de suas preocupações, renova as problemáticas tradicionais. Se é verdade que a sociedade impõe à escola suas finalidades, estando a cargo dessa última buscar apoio para criar suas próprias disciplinas, há toda razão em se pensar que é *ao redor dessas finalidades que se elaboram as políticas educacionais, os programas e os planos de estudo*, e que se realizam a construção e a transformação históricas da escola. (CHERVEL, 1990, p. 219, grifo nosso).

Dessa forma, entendemos que os documentos oficiais, vistos como resultados de políticas educacionais, são criados em função das finalidades impostas a uma disciplina, em nosso caso à Língua Portuguesa.

Segundo Chervel (1990, p. 188-189), para que tais finalidades sejam determinadas, “abre-se imediatamente, diante do historiador, a série de textos oficiais programáticos, discursos ministeriais, leis, ordens, decretos, acordos, instruções, circulares, fixando os planos de estudos, os programas, os métodos”.

Entretanto, o autor assinala que nem todas as finalidades de ensino estão inscritas nos textos oficiais, sendo que, “pode-se perguntar se todas as finalidades

inscritas nos textos são de fato finalidades 'reais'" (Ibid., p. 188, grifo do autor).

Abre-se, a partir de então, um segundo estágio, em que Chervel destaca a importância de se realizarem, juntamente com a perspectiva programática, pesquisas em materiais produzidos pela própria escola, tais como os manuais escolares, cadernos de alunos, livros didáticos, os quais demonstram a realidade pedagógica das disciplinas.

Os textos oficiais, segundo Chervel (1990, p. 190, grifo nosso) visam mais frequentemente "*corrigir um estado de coisas*, modificar ou suprimir certas práticas, do que sancionar oficialmente uma realidade".

Entendemos, portanto, que nosso estudo não revela tudo o que há para se contar sobre a história do ensino de LP. A análise dos documentos oficiais que propomos nos contará uma face dessa história, aquela prescrita, originada de órgãos oficiais, os quais tomam por base determinadas teorias científicas da linguagem.

Ademais, conforme as palavras de Palma Filho (1996, p. 16) "temos clareza de que uma coisa é o currículo oficial, centralmente prescrito, outra muito diferente é a situação que resulta do currículo posto em ação". Uma análise desse tipo, do currículo posto em ação, sugerida mesmo por Chervel (1990), concentra-se em outros tipos de materiais, tais como livros didáticos, cadernos de alunos ou mesmo o depoimento dos sujeitos envolvidos no processo escolar. Temos consciência, entretanto, que uma pesquisa como essa demandaria mais tempo, podendo, todavia, apresentar resultados mais abrangentes[23].

No entanto, mesmo observando a história da disciplina LP a partir de um plano, o oficial, entendemos que nosso estudo é capaz de responder às questões de nosso interesse, quais sejam, a compreensão da constituição dessa disciplina, pela via oficial, e o estabelecimento das relações entre o conhecimento dado pela Linguística e o ensino de LP a partir de um processo de renovação desse ensino.

Ademais, conforme Chervel (1990, p.192, grifo nosso), entendemos que cada novo documento oficial origina-se de uma política educacional que tem objetivos próprios. Assim, nos documentos oficiais, "os novos objetivos impostos pela conjuntura política ou pela *renovação do sistema educacional* tornam-se objeto de

[23] Pesquisas que examinam entrevistas de professores (orais e escritas), transcrições de aulas, depoimentos de professores e livros didáticos, podem ser conferidas, respectivamente, em Angelo (2005), Aparício (2006), Dornelles (2008), Cargnelluti (2010).

declarações claras e circunstanciadas".

Diante disso, para o ensino de LP, compreendemos que o processo de *renovação do sistema educacional*, ou a *correção de um estado de coisas,* pelo menos na esfera prescritiva, oficial, formulou-se, nas últimas décadas, no Brasil, pela influência dos estudos desenvolvidos pela Linguística.

É preciso ressaltar, ainda, conforme a abordagem de Chervel (1990), que nossa pesquisa procura observar a relação entre a Linguística – uma ciência de referência, nos termos desse autor – e o ensino de LP, não crendo que existirá uma transposição didática dessa ciência à escola.

Nosso interesse pela constituição de dois períodos de ensino, caracterizados de antemão, a partir de uma intensa relação entre a ciência Linguística e o ensino de LP, se justifica, ao nos aproximarmos da abordagem da *História das disciplinas escolares*, pelo fato de que observaremos como se constitui essa relação em um discurso oficial que nem sempre vê a escola como produtora de conhecimentos.

Esse discurso oficial, de fato, poderá aproximar as teorias científicas da Linguística e o ensino de LP, porém, tais propostas também poderão persistir somente no nível oficial. Dentro da delimitação de nossa pesquisa, não obteremos subsídios para observar como tais aproximações se dão efetivamente na prática dos professores[24].

Porém, intensificamos nosso interesse pelos documentos oficiais, a fim de investigar como se constitui a história de uma disciplina escolar, observando, em primeiro lugar, um período que ficou marcado, pelo menos oficialmente, pela realização de intensas propostas de mudança no ensino de LP, as quais seriam baseadas na ciência de referência para essa área, ou seja, a própria Linguística. Em segundo lugar, pela análise do período dos anos 2000, também poderemos observar se tais relações permanecem, como se caracterizam, ou se elas modificaram-se.

Nossa escolha pelos documentos oficiais como instrumento de investigação se dá pelo fato de que, além de serem capazes de revelar a constituição do ensino de LP, eles funcionam como mediadores entre as esferas: 1.governamental e

[24] Aparício (2006), em sua tese de doutorado, observa o modo como a inovação do ensino de LP, subsidiado por algumas teorias linguísticas, se dá em aulas de LP, através da análise de transcrições de três aulas efetivamente realizadas. Como resultado, Aparício observa que os professores ainda permanecem atrelados a categorias da gramática tradicional, no momento da análise linguística, mesmo que as propostas de mudança de ensino sugiram que haja o trabalho com categorias da gramática funcional e da linguística do texto, por exemplo.

política, pois derivam de órgãos públicos; 2.acadêmica, pois revelam os conhecimentos desenvolvidos dentro das universidades para determinada área; e, por fim, 3.educacional, pois têm por destinatários professores de Língua Portuguesa, que atuam diretamente nas escolas.

Essa mediação, realizada pelos documentos oficiais, se dá, muitas vezes, através de uma argumentação de convencimento, em que os professores são persuadidos a aderirem a determinadas concepções de ensino devido à legitimidade desse discurso, publicado por órgãos governamentais e produzido por representantes da academia.

Assim, conforme Angelo (2005, p. 111), “pelo fato de as informações transmitidas serem divulgadas no gênero documento oficial, guardam um caráter de poder, carregam o peso de uma instituição”.

Diversas pesquisas, tais como as que citamos em nossa introdução, tomam como fonte de investigação os documentos oficiais. Nós nos deteremos mais longamente em suas abordagens em um momento posterior, porém, vale destacar aqui, pontualmente, a relevância desses materiais para alguns dos estudos com que dialogamos.

Sobre documentação oficial, Frade e Silva (1998) dizem que podem ser textos oficiais, entre outros, as publicações provenientes de Secretarias, os parâmetros, estaduais ou nacionais, destinados à escola, e que estes se caracterizam por ter como finalidade principal alterar ou nortear as práticas educativas, tornando-se, assim, uma referência nas práticas escolares nos últimos anos.

Especialmente quanto ao ensino de LP, conforme Aparício (1999, p. 9), o movimento de renovação desse ensino, pela via oficial, principalmente nos anos de 1980, ocorre através da implementação de documentos oficiais que se baseavam “sobretudo através da Linguística, uma ciência que justamente questionava a tradição filológica e gramatical”.

Dornelles (2008, p. 108) também enfatiza que a renovação do ensino de LP “se torna visível nas propostas curriculares oficiais, nacionais e estaduais que, desde a década de 1970, passaram a nortear as práticas de ensino nas escolas”. Para essa autora, a aproximação entre Estado e ciência acabou por legitimar a Linguística como o caminho para a inovação.

Angelo (2005, p. 61), por fim, destaca a influência da Linguística junto aos professores em um momento de propostas de renovação do ensino, mesmo

havendo conflitos em relação à vigência do paradigma tradicional do ensino de LP. Essa aproximação entre a Linguística e o ensino foi possível, conforme a autora, dentre outros fatores, “pela divulgação e circulação de textos oficiais sobre o ensino de Língua Portuguesa, publicados pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas décadas de 70 e 80”.

Portanto, compreendemos que os documentos oficiais para LP podem ser vistos como instrumentos de pesquisa nos quais se podem estabelecer relações entre as teorias da linguagem, desenvolvidas na área da ciência Linguística, e o ensino de Língua Portuguesa, regulamentado por tais documentos.

Pressupomos, já de início, embasados no conceito de *discurso da mudança* de Pietri (2003), que a análise dos três documentos oficiais que investigamos poderá demonstrar que, desde a década de 1970, pela via oficial, com a publicação dos *Guias Curriculares*, já se institui um discurso em favor da Linguística, o qual se intensifica na década de 1980, com a distribuição da *Proposta Curricular*.

Observaremos, ademais, como esse discurso se estabelece no documento *Lições do Rio Grande*, verificando se ocorre, ainda nos dias atuais, uma argumentação em favor da Linguística, ou se essa ciência já serve como referencial para o ensino de LP, modificando as concepções de *língua*, de *gramática* e de *ensino de LP*, quase quarenta anos após a emergência do *discurso da mudança* (PIETRI, 2003).

## 1.5 Questão de pesquisa

Após traçar a abordagem da *História das disciplinas escolares*, com a qual nos aproximamos, e justificar nosso interesse pelos documentos oficiais, acreditamos que é possível definirmos a questão norteadora de nossa pesquisa.

Com a escolha pela investigação dos documentos oficias, procuraremos refletir sobre o ensino de LP a partir de um período caracterizado por mudanças e renovações. Teremos em vista, principalmente, a resposta à seguinte pergunta: **O que refletem esses documentos sobre a relação, no âmbito oficial, da ciência Linguística e o ensino de Língua Portuguesa?**

## 1.6 Objetivos

### 1.6.1 Objetivo geral

Dentro dessa abordagem, configura-se como nosso objetivo geral investigar a constituição da história da disciplina curricular Língua Portuguesa, observando sobretudo, a relação entre determinadas teorias provenientes da Linguística e o ensino de LP prescrito nos documentos oficiais, publicados nos anos de 1970 e 1980, no estado de São Paulo, e nos anos 2000, no estado do Rio Grande do Sul.

### 1.6.2 Objetivos específicos

A fim de conhecer e refletir sobre a constituição da história da disciplina escolar LP, a partir da via oficial, elegemos como nosso primeiro objetivo específico a análise de como se constroem os conceitos de *língua* e de *gramática* que fundamentam os três documentos oficiais que investigamos. Temos por hipótese que tais concepções poderão ser capazes de nos revelar que relação se estabelece entre determinadas teorias provenientes da Linguística, as quais formularam propostas de renovação no âmbito oficial, e o ensino de LP.

Decidimos por analisar, prioritariamente, as concepções de *língua* e de *gramática* veiculadas nos documentos oficiais devido ao fato de entendermos que diferentes tomadas de posição diante desses conceitos acabam por gerar diferentes posturas diante do próprio ensino de LP. Concepções como essas são, conforme Geraldi (1984), capazes de conduzir o professor de LP diante de questionamentos como *para que ensinar*.

Observaremos, em um segundo momento, como se reformula, através dos conceitos de *língua* e de *gramática*, a concepção de *ensino* de LP, além de verificarmos se essa redefinição se opõe ou não à sua concepção tradicional, através da existência ou não de uma argumentação em favor da Linguística.

Por fim, considerando os documentos como gêneros que trazem uma perspectiva oficial[25] em relação às renovações do ensino de LP, analisaremos, como nosso terceiro objetivo específico, a imagem do professor de LP que é construída, a fim de ressaltar, sobretudo, como esse profissional é visto em relação à apropriação dos saberes da Linguística, veiculados nesses materiais.

Analisaremos, portanto, de que maneira a Linguística é apresentada aos professores de LP, ou como um conhecimento que eles ainda precisam adquirir, ou como um saber que esses profissionais já possuem. A partir disso, cremos que será possível estabelecer a imagem desses profissionais para os produtores desses materiais, tanto a instância governamental como a acadêmica, verificando que professor é esperado após a circulação de suas propostas.

Nossa análise será realizada visando, finalmente, um cotejo entre os três documentos oficiais que fazem parte de nossa investigação, a fim de verificarmos a constituição de dois períodos do ensino de LP, quais sejam, os anos de 1970 e 1980, e os anos 2000 até os dias atuais.

## 1.7 Organização da dissertação

[25] Conforme Silva V. (2008), entendemos que os documentos oficiais apresentam uma perspectiva *oficial* de como deve ser o ensino de LP, dada como legítima, *a priori*, por ser proveniente de um órgão do Estado. Além disso, tais textos veiculam uma forte argumentação em favor das definições teóricas em que se assentam, esperando dos professores uma adesão a todas às suas propostas.

A apresentação de nossa questão de pesquisa, os objetivos, nossa abordagem e o referencial teórico-metodológico em que nos assentamos, além dos estudos com os quais dialogamos, bem como a descrição, interpretação e análise dos documentos oficiais e cotejo entre eles se configuram em quatro capítulos.

No **primeiro capítulo**, intitulado *Uma discussão que ainda se faz presente,* apresentamos as considerações iniciais de nosso estudo, a fim de configurar um panorama histórico das discussões em torno do ensino de Língua Portuguesa. Além disso, ilustramos a abordagem da *História das disciplinas escolares*, com a qual nos aproximamos e definimos nossa questão de pesquisa, o objetivo geral e os objetivos específicos de nosso estudo.

No **capítulo 2***, O estudo dos documentos oficiais: abordagem e pressupostos teóricos*, traçaremos nosso olhar diante de nosso objeto de pesquisa, os documentos oficiais, através da abordagem e dos pressupostos em que nos inscrevemos.

Apresentaremos, em um primeiro momento, as bases do pensamento bakhtiniano, pelo qual essa pesquisa se baseará. Após, citaremos um percurso histórico da disciplina Língua Portuguesa no Brasil, baseados nas informações de Bunzen (2011), bem como explicitaremos o *discurso da mudança*, noção desenvolvida por Pietri (2003), período que tematiza a primeira relação entre Linguística e ensino no Brasil.

Ademais, ainda nesse capítulo, apresentaremos o enfoque dado aos documentos oficiais em outros estudos com os quais dialogamos. Por fim, após a construção desse percurso, definiremos, na parte final desse capítulo, o que entendemos por documentos oficiais, definindo-os discursivamente à luz da teoria bakhtiniana.

No **terceiro capítulo**, *Os documentos oficiais: a Linguística e o ensino de Língua Portuguesa nos anos 1970, 1980 e 2000*, apresentamos a descrição, interpretação e análise dos documentos oficiais que investigamos.

Para isso dividimos esse capítulo de acordo com os objetivos que temos em vista, a saber, a observação dos conceitos de *língua* e de *gramática*, bem como o de *ensino de Língua Portuguesa*, a fim de avaliar como se dá a relação entre esse ensino e as teorias provenientes da Linguística.

Além disso, assinalamos o contexto mais amplo e mais imediato em que os documentos oficiais estão inseridos e, por fim, analisamos o modo como é construída a imagem do professor de LP pelos produtores desses textos oficiais.

No **capítulo quatro**, apresentamos um cotejo entre os três documentos estudados, além de um quadro comparativo, em que poderemos observar as diferenças e semelhanças entre tais materiais. Finalmente, em nossas reflexões finais, conseguiremos assinalar o modo como a Linguística se relacionou com o ensino de LP nos anos de 1970, 1980 e 2000, em âmbito oficial, examinando se essa relação é capaz de caracterizar a constituição do ensino de LP.

# CAPÍTULO 2

# O ESTUDO DOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ABORDAGEM E PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

## 2.1 Apresentação de nossa perspectiva diante dos documentos oficiais

A fim de conhecermos e refletirmos sobre o passado da disciplina Língua Portuguesa, a partir da análise de documentos oficiais produzidos no Brasil, nos anos de 1970, 1980 e 2000, buscando observar a relação entre a ciência Linguística e o ensino dessa disciplina escolar, além da imagem do professor que é construída nesses materiais, nos vinculamos a uma abordagem sócio-histórica e dialógica.

Para isso, desenvolvemos nossos estudos à luz de pressupostos teóricos resultantes de muitos trabalhos do que atualmente se denomina Círculo de Bakhtin[26]. Das pesquisas realizadas por estudiosos que participaram desse grupo, as principais obras que tematizam questões sobre linguagem são assinadas por Mikhail Mikhailovich Bakhtin e Valentin N. Volochinov.

Ao enfocarmos nossa visão na produção de Bakhtin e seus pares, é possível perceber que "as contribuições teórico-metodológicas do pensamento bakhtiniano não configuram, efetivamente, uma proposta fechada e linearmente organizada" (BRAIT, 1996, p.61). Porém, os estudos de Brait (2010, p. 10) também apontam que é possível vislumbrar um embasamento constitutivo, em que há uma "indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares da produção de conhecimento de forma comprometida".

Assim, juntamente com essa autora, entendemos que o tributo essencial dado pelos estudos do Círculo de Bakhtin é uma visão teórica fundamentada em uma

[26] Sobre o que se denomina, atualmente, de Círculo de Bakhtin, consideramos um conjunto de textos resultantes de encontros de pesquisadores, no início do século XX. Segundo Faraco (2009, p.13), "trata-se de um grupo de intelectuais [...] que se reuniu regularmente de 1919 a 1929, primeiro em Nevel e Vitebsk e, depois, em São Petersbursgo". Esse grupo multidisciplinar era constituído por estudiosos com várias formações e com interesses diversos, havendo entre eles o interesse comum pela linguagem.

“postura dialógica diante do corpus discursivo[27], da metodologia e do pesquisador” (BRAIT, 2010, p. 29).

Ressaltamos, também segundo Brait (Ibid., p. 14), que não existem categorias “*a priori*, aplicáveis de forma mecânica a textos e discursos com a finalidade de compreender formas de produção de sentido num dado discurso, numa dada obra, num dado texto”.

Assim, para a construção de nosso referencial teórico, e para compormos uma investigação dialógica acerca da constituição da disciplina escolar LP, temos em mente que algumas noções basilares do pensamento bakhtiniano, tais como língua, linguagem, enunciado, relações dialógicas, compreensão responsiva ativa, dentre outras, deverão ser mobilizadas após a leitura detalhada do nosso objeto de investigação: os documentos oficiais.

Todavia, são esses materiais, os quais compõem nosso *corpus discursivo*, que nos guiarão diante dos pressupostos teórico-metodológicos. Logo, serão eles que determinarão as noções principais a serem mobilizadas, pois somente assim é possível construirmos nossa postura dialógica como pesquisadores.

Enfatizamos, desde já, que apresentaremos, para o entendimento de nossa abordagem teórica, noções básicas do pensamento bakhtiniano, não significando que serão somente essas noções as utilizadas por nós. Com o decorrer de nosso percurso de pesquisa, teremos capacidade para avaliar quais as noções a receberem mais ênfase e, caso seja necessário, outras serão incluídas a fim de entendermos os documentos oficiais como um objeto discursivo e dialógico.

Após revisarmos um arcabouço de principais noções, apresentaremos a abordagem metodológica filiada ao pensamento bakhtiniano. Traremos, também nesse capítulo, algumas pesquisas com as quais dialogamos, já citadas em nosso capítulo inicial, e que também foram essenciais para a constituição de nosso olhar diante dos materiais que exploramos.

Por fim, definimos, na última parte desse capítulo, o nosso entendimento do

---

[27] Destacamos que o termo *corpus* aqui não é entendido como uma forma de reificação da linguagem, fazendo com que os enunciados sejam retirados da cadeia da comunicação verbal, e analisados fora de seu contexto sócio-histórico. Pelo contrário, compreendemos que a autora utiliza o termo *corpus* ao lado do tributo discursivo para bem assinalar que um enunciado é sempre analisado, pela abordagem bakhtiniana, como uma unidade da comunicação discursiva, obtendo esse status somente se visto em situações concretas de realização. Uma discussão em torno do termo *corpus* pode ser conferida na introdução à obra *Marxismo e Filosofia da linguagem* ([1929] 2010).

que são documentos oficiais, definição essa que nos guiará ao longo de nossa pesquisa.

## 2.2 Pensamento Bakhtiniano: pressupostos teóricos e metodológicos

Ao nos colocarmos diante de uma visão que leva em conta o social e o histórico, como é a perspectiva desenvolvida através dos estudos de Bakhtin e seus pares, temos que, essencialmente, ajustar nosso olhar diante de noções que organizarão nosso pensamento para realizarmos uma investigação da constituição do ensino de Língua Portuguesa à luz dessa teoria.

Justificamos, de antemão, nossa filiação à abordagem dos estudos bakhtinianos, devido ao seu pensamento diante das Ciências Humanas como um todo e da relevância dada ao texto em sua abordagem teórica.

Entendemos, de acordo com a perspectiva dos estudos do Círculo de Bakhtin, que é o texto, visto como enunciado singular e irrepetível, que fundamenta a pesquisa na área das Ciências Humanas.

Ao confrontar o pensamento científico desenvolvido nas Ciências Naturais e nas Ciências Humanas, Bakhtin ([1974] 2010, p. 400) revela que “as ciências exatas são uma forma monológica do saber: o intelecto contempla uma coisa e emite enunciado sobre ela”, de modo que nas Ciências Naturais existe apenas um sujeito, o pesquisador, e uma coisa muda a ser estudada, tal como um fenômeno natural.

Já para as Ciências Humanas, Bakhtin (Ibid., p. 395, grifo do autor) destaca que o objeto é o “*ser expressivo e falante*”. Assim, “as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural”, de modo que nesse campo de pesquisa se encontram dois sujeitos, o pesquisador e o pesquisado (BAKHTIN [1959-61] 2010, p. 312).

Para encontrar esses sujeitos, Bakhtin ressalta que é o texto a realidade imediata, a partir do qual essa área se origina, pois o “pensamento das ciências humanas nasce como pensamento sobre pensamento, sobre exposições de vontades, manifestações, expressões” (Ibid., p. 308).

Ao situar seus estudos dentro do campo das Ciências Humanas, Bakhtin defende que o texto, tanto oral quanto escrito, deve ser o norteador de todas as

disciplinas que compõem essa área. Segundo o autor, o texto pode ser visto através de dois polos: um que envolve o sistema da língua, o repetível, e outro que o torna singular e sempre outro, participante da cadeia da comunicação discursiva. Assim,

> por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). *Concomitantemente, porém cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido* [...]. (BAKHTIN, [1959-61] 2010, p. 309-10, grifo nosso).

Desse modo, Bakhtin assinala que todas as disciplinas das Ciências Humanas se distribuem por esses dois polos do texto, de modo que "ambos os polos são incontestáveis: é indiscutível a potencial linguagem das linguagens, como é indiscutível o texto único e singular" (BAKHTIN, [1959-61] 2010, p. 311). Porém, o autor destaca sua preocupação pelo texto como enunciado, seu interesse "nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação" (Ibid., p.319).

Ao mencionar as "condições concretas da vida dos textos", Bakhtin refere-se ao enunciado, visto como texto dentro da comunicação discursiva, dentro da língua como fenômeno da interação verbal. Vemos aí, uma distinção dentro do pensamento do Círculo de Bakhtin: o texto pode ser visto no sentido estritamente linguístico, como algo repetível, polo que não é privilegiado para essa abordagem; e como enunciado, "como um conjunto de sentidos" (Ibid., p.329).

Ao fazermos parte de uma das disciplinas que compõem as Ciências Humanas, a área da Linguística, filiados a um viés de abordagem sócio-histórica, compreendemos que é o texto, tal como caracterizado até aqui, em seu polo singular e irrepetível, o objeto constante de nossas pesquisas.

É com o texto, visto como enunciado, que nos defrontamos diariamente, e é como enunciados - historicamente situados e resultantes do trabalho do homem com a linguagem - que encaramos os documentos oficiais, objeto central dessa pesquisa. De acordo com a perspectiva teórico-metodológica a que nos filiamos, é somente por esse viés, observando os documentos oficiais como enunciados, únicos e concretos, que poderemos observar seus sentidos, sentidos esses que poderão responder à nossa pergunta de pesquisa, qual seja: *O que refletem esses*

*documentos sobre a relação, no âmbito oficial, da ciência Linguística e o ensino de Língua Portuguesa?*

Portanto, a abordagem bakhtiniana torna-se essencial para esse estudo, e a partir dela compreendemos que

> 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, [1959-61] 2010, p. 312).

Cremos que é imprescindível, em primeiro lugar, situar a linguagem, dentro da abordagem dialógica, como o lugar da interação verbal.

De acordo com a perspectiva do Círculo de Bakhtin, a linguagem deve ser entendida por sua natureza, enquanto "código-ideológico", do signo ideológico por excelência, sendo impossível descolar "a unicidade do meio social e a do contexto social imediato" de sua constituição (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p.73).

Já a língua, diferente de ser vista somente como um sistema abstrato de formas, é constituída "pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*" (Ibid., p.127).

Portanto, entendemos que a língua transforma-se e modifica-se, ininterruptamente, na comunicação verbal concreta de seus falantes.

A língua é, ademais, segundo as ideias bakhtinianas, um conjunto infinito de vozes sociais, fundamentalmente dialógicas, e que perpassam as suas unidades, os enunciados. Cada enunciado, desse modo, compreende em si uma articulação de vozes sociais, que se entrecuzam, se misturam, discordam, se adaptam. Quanto a isso, Bakhtin diz que

> em cada palavra há vozes às vezes infinitamente distantes, anônimas, quase impessoais (as vozes dos matizes lexicais, dos estilos, etc.), quase imperceptíveis, e vozes próximas, que soam concomitantemente. (BAKHTIN, [1959-1961] 2010), p. 330).

De acordo com Bakhtin ([1952/1953] 2010, p. 264), a utilização da língua "efetua-se em forma de enunciados[28] (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana".

A noção de enunciado é, desse modo, fundamental para essa abordagem. Para Bakhtin é o enunciado a unidade da comunicação discursiva, considerado um elo na cadeia da comunicação, pois se relaciona com enunciados anteriores e posteriores a ele. Essa noção é diferente da oração, por exemplo, que se fixa ao nível da língua, enquanto sistema abstrato, repetível, pois o enunciado é sempre único e irrepetível.

Segundo o autor, todo enunciado se constitui por três características: 1.pela alternância dos sujeitos do discurso, o que o emoldura e o delimita dos outros enunciados a ele vinculados; 2. pela sua conclusibilidade, que é a capacidade de se responder a esses enunciado, podendo o interlocutor ocupar em relação a ele uma posição; e, 3. pelas formas estáveis de gênero dos enunciados (BAKHTIN, [1952-1953] 2010).

É preciso, porém, observar com mais vagar a segunda e terceira características apontadas.

Quanto à sua conclusibilidade, devem ser levadas em conta a exauribilidade do tema do enunciado, que é a propriedade de se esgotar tudo o que se tem a dizer sobre esse tema[29], o projeto ou a vontade do discurso do falante e as formas típicas dos enunciados, os gêneros do discurso.

A fim de melhor entender tais noções, as quais são essenciais para a investigação acerca do funcionamento dos documentos oficiais, enquanto enunciados, iremos nos deter no que significa o projeto do falante e as formas típicas dos enunciados.

---

[28] Vale destacar, conforme nota de Paulo Bezerra, tradutor da edição russa da obra *Estética da criação verbal*, na qual esse artigo é publicado, que Bakhtin não faz a distinção entre os termos enunciado e enunciação, empregando o termo *viskázivanie* (ato de enunciar) para referir-se tanto ao ato de produção de discurso oral quanto para um discurso escrito, o discurso da cultura ou um romance publicado. Diante disso, o tradutor opta por transpor o termo russo por enunciado. Segundo o *Dicionário de Linguística da Enunciação* (FLORES et al, 2009), por haver a tradução do termo *viskázivanie*, quer para o ato de enunciar, quer para o resultado desse ato, "o tratamento dado ao enunciado equivale ao da enunciação".

[29] Bakhtin ([1952-1953] 2010, p. 281) destaca, entretanto, que nem sempre é possível esgotar tudo que se tem a dizer sobre um determinado tema, caso do campo científico, por exemplo, em que "só é possível uma única exauribilidade semântico – objetal muito relativa; aqui só se pode falar de um mínimo de acabamento".

Segundo Bakhtin essas duas características, tanto o projeto de dizer ou a intenção discursiva do falante e a escolha de determinadas formas típicas de enunciados estão interligadas, pois,

> em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras da ciência ou da literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva de discurso ou a vontade discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e suas fronteiras. (BAKHTIN, [1952-1953] 2010, p. 281).

Esse querer dizer do falante é sentido pelos interlocutores de um enunciado, e é assim que entenderemos a sua conclusibilidade. É essa vontade discursiva que determina, além do mais, a escolha de um gênero, dentre todos os possíveis e existentes, no qual será elaborado o enunciado. Bakhtin nos adianta que a escolha de uma forma típica, a qual determina a conclusibilidade de um enunciado, também é a terceira propriedade dos enunciados como um todo, tal como apontamos anteriormente.

Para o autor, as formas relativamente estáveis dos enunciados, ou o que ele chama de gêneros do discurso, delineiam-se como o elemento mais importante dessa definição. Conforme Bakhtin (Ibid., p. 282), “a intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero”.

Os gêneros do discurso são constituídos de tipos de enunciados que evoluem conforme a necessidade humana. A heterogeneidade desses gêneros é dada pela variedade das atividades desenvolvidas pelos homens, sendo que, conforme Bakhtin, quanto aos gêneros do discurso

> cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as réplicas do diálogo cotidiano (saliente-se que a diversidade das modalidades de diálogo do cotidiano é extraordinariamente grande em função de seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta ( em todas as suas diversas formas), o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado, na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas ( no amplo sentido do termo: sociais, políticas); mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações

> científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes). (BAKHTIN, [1952-1953] 2010, p. 262).

Compreendemos, então, que os enunciados se ligam às mais variadas esferas da atividade humana, as quais se diversificam conforme as necessidades e as produções da sociedade, e de um modo ou de outro, estão ligadas à língua.

Além dessas propriedades, Bakhtin assinala que cada enunciado possui um destinatário, a quem se dirige, sendo realizado em função dele, o que o autor chama de direcionamento a alguém ou endereçamento.

Todo enunciado é regulado, portanto, para um destinatário, pois o locutor que o enuncia o produz de acordo com as expectativas envolvidas em sua relação com o outro. Bakhtin ([1952-1953] 2010, p. 305) diz que "o direcionamento, o endereçamento é sua peculiaridade constitutiva, sem a qual não há e não pode haver enunciado".

O autor nos deixa claro, entretanto, que o destinatário não é somente o parceiro de uma réplica de diálogo, forma mais clássica da comunicação verbal, pois

> esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo do 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 os inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc; ele pode ser um outro totalmente indefinido, não concretizado [...] (BAKHTIN, [1952-1953] 2010, p.301).

Ao enunciar, todo locutor leva em conta, necessariamente aquele a quem se dirige, evidenciando-se a importância de levarmos em conta que "as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2010, p. 42).

Bakhtin ressalta que toda palavra se dirige a alguém, a um interlocutor, sendo que

> ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc). (BAKHTIN/VOLCHINOV, [1929] 2010, p. 117).

Dessa forma, entendemos que, de acordo com o destinatário a quem um determinado enunciado se dirige, as escolhas realizadas pelo locutor, tanto devido a seu intuito discursivo, quanto aos gêneros do discurso, envolverão também a palavra, entendida por Bakhtin a partir de uma dupla face, por proceder de alguém e por se remeter a outro alguém.

Assim, ao investigarmos os documentos oficiais, vistos como enunciados, é preciso atentarmos para seu destinatário, nesse caso, os professores de LP. Através desse olhar, poderemos observar qual a imagem de professor construída nesses enunciados, bem como entender as escolhas neles realizadas, em função desse destinatário.

Por fim, Bakhtin ([1959-1961] 2010, p. 323) demarca que todo enunciado está ligado a outros, por relações dialógicas, isto é "complexas e dinâmicas relações semânticas de tipo especial". As relações dialógicas são entendidas por esse autor como relações entre quaisquer enunciados, que não existem, portanto, nos elementos da língua enquanto sistema, em uma oração, por exemplo, ou entre as palavras de um dicionário[30].

Dentro da teoria dialógica de Bakhtin, para entender os enunciados, é essencial saber que eles

> não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmo; uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros.[...] 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 (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. (BAKHTIN, [1952-1953] 2010, p. 297, grifo do autor).

Portanto, ao compreendermos a noção de enunciado e das relações dialógicas que os unem, é preciso assinalar o papel da compreensão responsiva ativa, vista como todo processo instituído assim que nos deparamos com

[30] Bakhtin ([1963] 2010, p. 209-10) esclarece que podem existir *relações lógicas*, que pertencem à língua, tal como entendida pela Linguística tradicional, e *relações dialógicas*, que se situam no campo do discurso, da língua enquanto comunicação discursiva. Porém, o autor destaca que "as relações dialógicas são absolutamente impossíveis sem relações lógicas e concreto-semânticas, mas são irredutíveis a estas e têm especificidade própria".

enunciados de outros.

Destarte,

> a cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] A compreensão é uma forma de *diálogo*; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma *contrapalavra*. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p.137).

Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010, loc.cit.) dizem ainda que, compreender a enunciação "significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto adequado". Através de respostas que formulamos a outros enunciados, que por si já respondem a outros anteriores a eles, têm-se um diálogo infinito, sendo o enunciado um elo na cadeia da comunicação verbal.

Dessa forma, a compreensão dos enunciados é de natureza ativa e dialógica, pois "toda compreensão [...] do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...]; toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (BAKHTIN, [1952-1953] 2010, p.271).

Assim, dentro da abordagem do Círculo de Bakhtin, compreender significa tomar uma posição em relação ao enunciado do outro, cuja forma se estabelece através de uma resposta, em que o meu enunciado "concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc." (Ibid., p.272).

No momento em que focamos nosso olhar para o enunciado escrito, os documentos oficiais, tal abordagem de pesquisa é também imprescindível, pois

> o livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto das discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre os trabalhos posteriores, etc.). (BAKHTIN, [1929] 2010, p.127).

Para nós, as noções que levantamos até aqui, trazem o aporte teórico que necessitamos para compreendermos os documentos oficiais, além de nos definerem um olhar metodológico diante desse objeto de pesquisa.

Para a construção desse olhar, levaremos em conta a ordem metodológica proposta por Bakhtin/Volochinov ([1929] 2010) para o estudo da língua. Nesse método sociológico, deve-se partir da interação verbal, de acordo com seu contexto, chegando aos enunciados até as formas da língua. Seguindo a seguinte ordem, conforme os autores:

> 1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
>
> 2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
>
> 3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2010, p.129).

De acordo com essa abordagem, que parte do exame do contexto mais amplo até o mais específico, analisaremos os documentos oficiais a partir do contexto do qual fazem parte, chegando até seus enunciados, procurando neles marcas linguísticas que evidenciem as características do ensino prescrito oficialmente para LP nos anos de 1970, 1980 e 2000.

Além disso, recorremos ao conceito de compreensão responsiva ativa proposta por Bakhtin, e mesmo à sua visão diante da área das Ciências Humanas, a qual já esclarecemos anteriormente.

Segundo essa perspectiva, realizar pesquisas nessa área envolve um trabalho com textos, entendidos como enunciados, concretos e singulares, a partir de um movimento de interpretação, de compreensão do pesquisador.

Para o estudo dos enunciados, na área das Ciências Humanas, ocorre um duplo encontro, pois “é o encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; consequentemente, é o encontro de dois sujeitos, dois autores” (BAKHTIN, [1956-61] 2010, p. 331).

Nosso estudo será baseado, portanto, na leitura e descrição dos documentos oficiais, a fim de os interpretarmos, de modo ativo, pois

> a compreensão dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do

> pesquisador das ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). (BAKHTIN, [1956-61] 2010, p. 332).

Para compreendermos os documentos oficiais, produziremos nossa contrapalavra, como participantes do diálogo dos quais eles fazem parte. Vale ressaltar, entretanto, que "o sujeito da compreensão enfoca a obra com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições" (BAKHTIN, [1970-71] 2010, p. 378).

Desse modo, entendemos que qualquer estudo dos enunciados, desenvolvido a partir de uma abordagem sócio-histórica e dialógica, encontra-se no âmbito do possível e inacabável, da interpretação e da avaliação, a qual resultará em um novo enunciado, historicamente situado no tempo e no espaço, partindo de um sujeito também único e singular.

## 2.3 Diálogos com outros estudos

Após explicitarmos os pressupostos teórico-metodológicos que guiarão nosso olhar diante dos documentos oficiais, apresentamos, nesse momento, alguns estudos que dialogam com nossa abordagem e que trazem informações sobre a história da disciplina LP e mesmo sobre os materiais que compõem nossa investigação.

Primeiramente, citamos as informações trazidas por Bunzen (2011), que baliza um panorama histórico da disciplina LP, realizando uma reflexão sobre o seu surgimento e sua ascensão ao longo do tempo.

Cremos que uma visão geral das transformações dessa disciplina é essencial para o entendimento dos fatores que levaram à necessidade de um período de renovação desse ensino, a partir das décadas de 1970 e 1980, no Brasil.

Tais décadas são pontuais em nossa pesquisa, pois é a partir desse período que avaliaremos a relação da ciência Linguística com o ensino de LP, através da análise dos documentos oficiais. Por isso, em um segundo momento, expomos o que Pietri (2003) entende por *discurso da mudança*.

Compreendemos que essa noção dá forma à nossa pesquisa como um todo, visto que é a partir da caracterização desse primeiro momento de intensa relação entre ciência e ensino que investigaremos como essa relação ocorre oficialmente, em materiais produzidos por órgãos oficiais, além de como se constrói a imagem do professor de LP diante da veiculação desses saberes.

Por fim, apresentamos algumas pesquisas que tematizam a constituição do ensino de LP. Elegemos, diante das dissertações e teses com as quais tomamos contato[31], os trabalhos de Aparício (1999), Angelo (2005), e Silva V. (2008), que, com diferentes abordagens, analisam o papel dos documentos oficiais diante do ensino de LP. Tais estudos dialogam com a abordagem que pretendemos desenvolver em nossa pesquisa e nos dão informações importantes para nossa investigação.

Conforme Bakhtin ([1952-53] 2010, p. 297) nos ensina, nossos enunciados não estão sozinhos nem são os primeiros sobre determinado assunto. Assim, acreditamos que nosso estudo se constitui a partir de todos os já ditos anteriormente, sendo “pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva”.

### 2.3.1 A fabricação da disciplina escolar Português

A fim de compreendermos, a partir de uma abordagem histórica, a constituição de alguns períodos do ensino da disciplina escolar LP[32], parece-nos essencial, a retomada, mesmo que breve, do passado dessa disciplina como um todo. É impossível, em nossa abordagem, compreendermos determinado período de ensino sem levarmos em conta as transformações sofridas pela disciplina LP ao longo de sua constituição.

Entendemos, além do mais, que a constituição de uma disciplina escolar

[31] Tais trabalhos estão indicados em nossa introdução.

[32] A saber, os anos de 1970 e 1980, e por fim os anos 2000 até os dias atuais, conforme critérios apresentados no capítulo 1.

ocorre devido a fatores internos, ou seja, aos desenvolvimentos da área do saber, tais como os estudos científicos, e a fatores externos, os quais estão ligados a um contexto econômico, social e político, e a políticas educacionais de um país (SOARES, 2002).

Portanto, apresentamos, a partir da leitura de Bunzen (2011)[33], um panorama histórico da disciplina LP, "levando em consideração que as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares" (BUNZEN, Ibid., p. 887).

Bunzen (2011), através de abordagem histórica, interpreta a *fabricação da disciplina escolar português*[34], observando alguns aspectos históricos das práticas curriculares prescritas em documentos, os quais têm forte implicação na seleção de saberes destinados à escola.

Para isso, o autor divide seu artigo de acordo com as principais transformações históricas desse ensino, trazendo informações que vão desde o ensino oral do português europeu aos índios colonizados, até os anos 1990, momento em que políticas educacionais atuam diretamente na escolha dos saberes a serem escolarizados.

Conforme Bunzen (2011), no início do século XVI, a educação estava ligada a uma tradição oral, de acordo com as necessidades das comunidades. Assim, no Brasil, ainda Colônia Portuguesa, o ensino de português europeu foi desenvolvido pelos jesuítas, entre o período de 1549 a 1570, com o intuito de formar adeptos ao catolicismo.

Em um segundo momento, a partir de 1599, surge, nos colégios fundados por jesuítas, um currículo inspirado em uma visão retórico-gramatical da cultura humanística, evidenciando-se o ensino de gramática e literatura das línguas latina e grega, "com nenhum espaço dedicado a metadiscursos sobre a língua materna ou oficial/nacional" (Ibid. p. 889). Assim, nas escolas brasileiras, imperava a supremacia do latim, não havendo lugar para a língua vernácula.

Essa situação se modifica com a necessidade de maior divulgação da língua

---

[33] Para compor essa visão histórica da disciplina LP, Bunzen (2011) se baseia em outros estudos, tais como Lauria (2004), Razzini (2000) e Soares (2002).

[34] É essa a denominação que o autor utiliza para seu artigo.

da Colônia Portuguesa, a fim de se desenvolver uma política mercantil e absolutista. Após a Reforma Pombalina, no século XVIII, há a consolidação de uma política de expansão linguística de uso interno e externo da língua, ação essa que, conforme Bunzen (2011, p. 891) “foi a maior responsável pelo ensino obrigatório da língua portuguesa em Portugal e no Brasil”.

É a partir do processo de política nacional da língua portuguesa e de sua gramaticalização que ocorre o que Bunzen (2011, p.892) chama de “fabricação de uma disciplina escolar que se volte para o vernáculo”. Nesse período, a língua portuguesa passa a ser usada nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, ao lado do latim, que ainda permanecia como herança do currículo jesuítico.

Somente em 1862, no Colégio Pedro II, essas três disciplinas passam a ser agrupadas pela denominação *Português*, no primeiro ano do secundário e, progressivamente, vai sendo ampliada a outras séries.

A partir disso, o autor destaca a fundação do Ministério da Educação e Saúde Pública no Brasil, em 1931, que passa a reger as políticas públicas para a alteração dos programas oficias e das disciplinas escolares, inclusive a disciplina *Português*, a qual se concentrava na leitura de textos literários, atividades com vocabulário, ortografia e gramática.

Nas décadas de 1940 e 1950, a leitura de textos de determinados temas, tais como a família, a escola, a terra natal, e mesmo o papel da mulher como rainha do lar, passa a caracterizar o ensino dessa disciplina. Na década de 1950, previa-se a “interpretação de textos de leitura, exercícios de linguagem oral, questões gramaticais, vocabulário e redação”, atividades que tinham por objetivo levar o aluno a falar e escrever corretamente a língua pátria (Ibid., p. 898).

Já os anos de 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases, são marcados pela autonomia dos Estados brasileiros na definição de uma política educacional, sendo que eles passam a ser responsáveis pela construção de um currículo escolar de *Português,* o qual passa a ser obrigatório em todas as séries. Bunzen (2011) cita como exemplo o livro didático *Português no Ginásio* (1965), de Raul Moreira Léllis, pelo qual o ensino se dividia em três eixos: expressão oral, expressão escrita e gramática expositiva.

A partir da metade dos anos de 1960 e início dos anos de 1970, com instalação do regime militar no país, a educação ganha características de um modelo econômico voltado para o mercado de trabalho. Com a Lei 5.692/71 de

1971, “o Governo suspende a inspiração liberalista de 1961 e, baseando-se em uma tendência tecnicista, [...] amplia a obrigatoriedade escolar para oito anos” (BUNZEN, 2011, p. 900).

De acordo com Bunzen (loc. cit., grifo do autor), a escola passa a visar a formação de trabalhadores, havendo um claro caráter de ensino técnico, deixando-se de lado um currículo humanista clássico. As disciplinas escolares passam a ser divididas “entre três grandes áreas de estudos que deveriam se inter-relacionar: *comunicação e expressão*, estudos sociais e ciências”.

O ensino de Língua Portuguesa passa a compor a área de Comunicação e expressão, assumindo um caráter instrumental, baseado na utilização da língua em meios de comunicação em massa. Ocorre, a partir desse momento, a grande diversificação dos textos utilizados para o ensino dessa disciplina, havendo a ênfase na comunicação e na expressão dos alunos.

Com a transição para os anos de 1980, evidencia-se a crise no ensino de língua portuguesa, pois a escola pública não era mais proficiente no ensino das habilidades de ler e escrever. Assim,

> ao lado da “crise da leitura e da escrita” e da “luta” por uma maior democratização do ensino, emerge fortemente o “discurso da mudança” (PIETRI, 2003) que constrói discursivamente o chamado “ensino tradicional de português”. (ANGELO, 2005). (BUNZEN, 2011, p. 902, grifos do autor)

Bunzen (2011) destaca, a partir desse período, a ampliação das pesquisas sobre ensino de LP, a circulação de textos de divulgação desses estudos, e a produção de propostas curriculares estaduais concentradas na reformulação desse ensino. Entre tais materiais, o autor cita o documento *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau* (1975)[35] e a coletânea *O texto na sala de aula* (1984), de João Wanderley Geraldi.

Esse período, em que as pesquisas da Linguística começam a chegar ao campo de ensino, faz com que, conforme o autor, “os textos acadêmicos, ao lado das leis, diretrizes e dos livros didáticos, constituam uma faceta da própria história da disciplina escolar” (BUNZEN, 2011, p. 902-3).

[35] Esse material faz parte de nossas investigações.

Por fim, Bunzen assinala o papel de dois documentos publicados nos anos de 1990, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e o *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD). Conforme o autor, tais materiais tentam resumir as discussões sobre o ensino de língua portuguesa, iniciadas já em 1970, tanto na academia, quanto em propostas estaduais. Há nesses documentos, uma crítica ao ensino tradicional dessa disciplina e a proposta de um trabalho baseado nas práticas sociais, de modo que ambos "apostam no *texto* como unidade de ensino e nos *gêneros* como objetos de ensino" (Ibid., p. 905, grifo do autor).

O autor conclui seu artigo ao assinalar que, apesar de se concentrar em documentos que revelam a prescrição para o ensino de língua portuguesa, seus estudos revelam que "a disciplina escolar vai se reconfigurando nas práticas escolares em diálogo com as políticas públicas para a educação e, mais recentemente, com as pesquisas acadêmicas sobre o ensino de língua nas escolas" (BUNZEN, 2011, p. 907).

### 2.3.2 O discurso da mudança: uma primeira aproximação entre Linguística e ensino

Conforme destacado, desde a nossa introdução, tomaremos como ponto de partida para o estudo da constituição do ensino de LP o período que abrange o fim da década de 1970 e início de 1980, o qual se marca pela intensa relação entre os estudos desenvolvidos pela Linguística e o ensino dessa disciplina escolar.

Para analisar o que refletem os documentos curriculares de órgãos públicos sobre essa relação, lançaremos mão, desde já, da noção de *discurso da mudança*, desenvolvido por Pietri (2003), em sua tese de doutorado.

Segundo Pietri, a virada dos anos de 1970 para 1980 se caracteriza pelo fato de que a Linguística precisou demonstrar, além de seu papel científico, sua função social e política no Brasil.

O autor distingue esse período como um "momento em que o ensino de língua materna é tomado como objeto de discussão por linguistas como uma forma de atuar politicamente na sociedade brasileira", denominando-o de *discurso da*

*mudança nas concepções de linguagem e no ensino de língua materna*, ou simplesmente, *discurso da mudança* (PIETRI, 2003, p. 15).

Para analisar esse período, Pietri observa textos publicados em revistas especializadas, principalmente nos boletins da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN).

Em sua análise, Pietri (Ibid., p. 25) destaca que há, nesse momento, árduas discussões em torno do ensino de LP, o qual não atingia mais seus objetivos. Ao lado das discussões em torno da eficácia ou não do ensino de gramática normativa, a Linguística acaba se inserindo "com um duplo objetivo, responder à discriminação que apresenta o ensino tradicional, e ao mesmo tempo mostrar que não é permissiva, que seu objetivo é levar o ensino da norma a todos".

Para isso, o autor assinala a necessidade de divulgação científica dos estudos desenvolvidos pela Linguística, o que contribuiu para a construção de uma memória para essa ciência no Brasil, a qual "deixa sua torre de marfim, luta por autonomia, passa por uma crise de identidade, e começa a se preocupar com problemas nacionais" (Ibid., p. 73).

Tal processo se deu, conforme o autor, em revistas especializadas e em obras destinadas, na maioria das vezes, aos professores. Esse movimento também começa a aparecer, conforme o autor, através do intermédio das instituições governamentais que, em parceria com universidades e seus especialistas, passa a divulgar textos embasados em determinadas teorias da Linguística em publicações oficiais[36].

Em meio à crise que a escola enfrentava no fim dos anos 1970, devido, em grande parte, ao processo de democratização do acesso escolar, o *discurso da mudança* afirma a necessidade de, conforme Pietri,

> i) mudar o ensino em função de atender camadas da população que passam a frequentar os bancos escolares, fazendo da instituição de ensino o lugar em que seja possível agir socialmente para a obtenção de uma ordem social mais justa;
>
> ii) considerar a realidade da variação linguística e respeitar a linguagem do aluno, porém observando a escola como o lugar em que se pode/deve levar

[36] Isso acontece no contexto de circulação da primeira ediçãoda *Proposta Curricular*, de 1986, em que são publicados textos de apoio, denominados *Subsídios Curriculares à Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus*, os quais são compostos de artigos assinados por linguistas e especialistas nos estudos da linguagem.

> o aluno à variedade linguística socialmente prestigiada. (PIETRI, 2003, p. 76-77).

Por fim, o autor define esse momento, através da análise das publicações da ABRALIN, de acordo com algumas características, pois há “a presença do professor como destinatário dos artigos reunidos, e a tentativa de obter a adesão desse destinatário através da diminuição das distâncias entre ele e os autores que discutem problemas e defendem mudanças” (Ibid., p. 16).

Podemos determinar o *discurso da mudança* (PIETRI, 2003), portanto, como um período em que se ressignificam conceitos essenciais para o ensino de LP, tais como linguagem e ensino, os quais passam a basear-se não mais em um ensino dito tradicional, ancorado na gramática normativa, mas sim com uma base científica, através dos estudos da Linguística.

É no fim dos anos de 1970, portanto, que essa ciência passa a ser vista, muitas vezes, como a solução para a crise do ensino que a disciplina escolar LP vivia.

Após distinguirmos o período de emergência do *discurso da mudança*, baseados em Pietri (2003), teremos condições de observar, na análise dos documentos oficiais publicados nesse período e em períodos posteriores, como se dá a relação entre a Linguística e o ensino de LP.

### 2.3.3 Os documentos oficiais em foco

A fim de situar nossa pesquisa dentre os demais estudos que levam em conta a investigação do ensino de LP, expomos, nessa parte, o que dizem três autores, os quais tomam os documentos oficiais como um material de investigação para a análise da história dessa disciplina. Traremos as principais informações sobre seus estudos, destacando o modo como observam o papel dos documentos oficiais para a constituição da disciplina escolar.

Aparício (1999) reflete sobre a publicação da *Proposta Curricular para o*

*ensino de Língua Portuguesa -1º grau*[37] (1988), no estado de São Paulo, analisando o seu papel na renovação do ensino dessa disciplina e no discurso de seus professores. Para isso, a autora realiza, primeiramente, uma investigação acerca do conceito e da função atribuídos à *gramática* e ao *ensino de gramática* nesse documento oficial.

Em um segundo momento, Aparício (1999) analisa como o processo de renovação do ensino de LP se caracteriza no currículo do Curso de Licenciatura em Letras de Penápolis – SP, nas orientações realizadas por professores monitores, representantes de Delegacias de ensino da mesma cidade, a fim de pôr em prática a *Proposta Curricular* e, por fim, o impacto dessas ações no discurso de professores de LP. Apresentaremos principalmente, conforme explicitado, a abordagem da autora diante dos documentos oficiais.

Ao examinar o conceito de *gramática* em que a *Proposta Curricular* se assentava, Aparício (1999) destaca que é ele um dos eixos principais na reformulação do ensino do LP, havendo um apoio explícito às orientações da Linguística. Vale destacar que a autora faz uso não somente do texto do documento oficial, mas também de materiais de apoio[38], publicados pela Secretaria de Educação de São Paulo, a fim de subsidiar as novas propostas para o ensino de LP.

Após analisar tais materiais, Aparício (1999) destaca que o movimento de renovação do ensino de LP caracterizou-se, principalmente, pela presença dos conhecimentos da Linguística, sendo que haveria, sobretudo nos textos de apoio a esse documento oficial, traduções metodológicas de conhecimentos produzidos no campo dos estudos linguísticos para a sala de aula.

Além do mais, a autora assinala que, por vezes, o professor dessa disciplina[39] é representado por uma imagem “em que aparece muito mais como personagem do que como interlocutor”, fazendo com que esse profissional torne-se um aluno, como alguém a ser ensinado (APARÍCIO, 1999, p. 95).

---

[37] Doravante *Proposta Curricular*.

[38] Esse material é denominado *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa de 1º e 2º graus*, e é dividido em três volumes. Esse material foi publicado e distribuído gratuitamente aos professores da rede pública de São Paulo no ano de 1987 e é composto de textos de apoio, assinados por especialistas de diversas áreas, acerca de determinados temas que se refiram ao ensino de LP.

[39] Para analisar a imagem do professor de LP, a autora guia-se pelo estudo de Andrade (1998).

Em suas conclusões, Aparício (Ibid., p. 145), explicita que as orientações da *Proposta Curricular*, as quais provêm da Linguística, caracterizam-se pela crítica ao ensino gramatical, existindo "implícita, a ideia de que a incorporação das teorias que apresentam é condição necessária e suficiente para a renovação da prática, e de que esse saber falta ao professor e, assim, inviabiliza um melhor desempenho".

Por fim, a autora refuta essa concepção, revelando que é necessária uma reflexão sobre a prática nas escolas e não a crença de que a atualização teórica seja suficiente para a renovação do ensino.

A partir da análise de seis textos de linguistas, dois documentos oficiais voltados ao ensino de Língua Portuguesa, os *Guias Curriculares* (1975) e a *Proposta Curricular* (1988), e sete entrevistas realizadas com professoras desta disciplina, Angelo (2005) investiga a constituição do ensino de LP, procurando os sentidos que podem estar vinculados ao ensino tradicional dessa disciplina, além da imagem construída pelo saber acadêmico sobre esse ensino.

Conforme a autora, a partir da publicação de textos de linguistas sobre o ensino de LP e da circulação de documentos oficiais que o regulavam, houve a instalação da imagem de um novo ensino, o qual se opunha a um dito tradicional. Dentro do processo de renovação, Angelo assinala que é pela existência desse ensino dito tradicional que a reforma pôde vir a ser proposta. Assim

> a ele, o ensino tradicional de Português, têm sido atribuídos determinados valores sem os quais o novo não pode se constituir. Melhor dizendo, o discurso do novo só deslancha na existência do velho, da tradição a que possa se contrapor. Essa é certamente a lógica que sustenta qualquer introdução da novidade. Para que o novo se qualifique sobre o tradicional, se projete, se afirme, é fundamental apresentar suas falhas, seus pontos frágeis, sua inviabilidade, seus efeitos negativos. (ANGELO, 2005, p. 12).

A fim de entender como realmente esse ensino se configurou, além de suas concepções e suas práticas, a autora buscou outras fontes, além da oficial, ou a do saber científico. Para isso, Angelo (2005, p.3, grifo do autor,), concentrou-se em um período de tempo que vai dos anos de 1950 a 1970, "um período em que normalmente se reconhece ter ocorrido o 'ensino tradicional'".

Ao analisar dois documentos oficiais, um de 1970 e outro de 1980, a autora procura observar como se caracteriza, nesses materiais, os quais tiveram grande

circulação, a imagem do ensino tradicional.

Sua leitura dos *Guias Curriculares* revela que há a construção de um novo ensino, baseado em estudos de teorias científicas, provenientes da Linguística, o qual se opõe a um ensino tradicional. Esse novo ensino chega às mãos dos professores das mais diferentes formas, mas de acordo com Angelo (2005, p. 111, grifo do autor), "pelo fato de as informações transmitidas serem divulgadas no gênero *documento oficial*, guardam um caráter de poder, de palavra a ser cumprida".

Além do mais, conforme a autora,

> o conceito divulgado no documento é, na verdade, a repetição e a tradução do discurso científico dos linguistas para os professores. Nesse sentido, os *Guias* têm a função de ser o mediador oficial do novo discurso e, por isso, carregam o mesmo tom de recusa, de desaprovação em relação ao ensino tradicional, presente também nos textos dos linguistas dos anos 70. (ANGELO, 2005, p. 117).

Quanto à *Proposta Curricular*, Angelo destaca que não há, explicitamente, a referência a um ensino tradicional de LP, mesmo havendo a defesa de um novo ensino, agora amparado em uma concepção sociointeracionista, também ancorada na Linguística.

Ao comparar esse documento aos *Guias Curriculares*, a autora assinala que eles se configuram de um modo distinto, não existindo uma crítica direta e de extrema oposição ao ensino tradicional, porém

> se o conceito de ensino tradicional de Língua Portuguesa não é mencionado, como ocorre nos textos dos linguistas e nos *Guias Curriculares de Língua Portuguesa*, ele, entretanto, não deixa de estar presente, na *Proposta Curricular*, embora sob a forma de um contraponto "oculto" na argumentação do texto. Fica aberta, ao leitor, a possibilidade de recuperá-lo. Aquele que detém o prévio conhecimento das críticas feitas pelos linguistas ao ensino tradicional de língua materna, certamente poderá recuperar posturas desse ensino, presentes no texto. (ANGELO, 2005, p. 123).

Ainda quanto ao cotejo desses dois documentos oficiais, a autora assinala que ambos defendem uma nova ordem, trazendo aos professores de LP o que a academia defendia para a renovação desse ensino. Apesar de entender o ensino tradicional da mesma forma, os dois documentos se diferenciam, pois há "nos *Guias*, a presença de um tom depreciativo; [há] na *Proposta Curricular*, um tom equilibrado,

que revela um afastamento irreconciliável com o ensino tradicional" (Ibid., p. 134).

Em suas conclusões, quanto ao papel dos documentos oficiais na criação de uma imagem de ensino tradicional, Angelo (2005, p. 238) destaca que nesses materiais "as críticas se acham todas reunidas, didatizadas, neutralizadas [...] condições essas que possibilitam melhor divulgar a proposta de mudança e persuadir o professor-leitor".

Assim, mais uma vez, é possível observar os documentos oficiais funcionando como materiais em que se explicita uma argumentação a favor da renovação do ensino, sempre baseada em pressupostos científicos, em que o professor é convencido a absorver uma atualização teórica.

Em Silva V. (2008), os documentos oficiais tornam-se o objeto central de análise. Com o intuito de investigar como se organiza o discurso oficial sobre o ensino de LP e compreender como se articulam as vozes discursivas que o constitui, tendo em vista que seus leitores são professores, a autora analisa, por uma abordagem sócio-histórica, a *Reorientação Curricular de Língua Portuguesa*, uma proposta curricular publicada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, no ano de 2006, além dos materiais didáticos que a acompanham.

Em sua análise, Silva V. (2008) observa, principalmente, quais as estratégias utilizadas pelo discurso oficial para legitimar uma determinada concepção de linguagem e como esse discurso se dirige ao professor de LP.

A busca pelo conceito de linguagem no qual os documentos oficiais se baseiam é justificada pela autora, pois tal delimitação "definirá, oficialmente, o objetivo do ensino e norteará a metodologia utilizada e os conteúdos curriculares, orientando o trabalho dos professores" (SILVA V., 2008, p. 12).

Ao fazer uso de um referencial teórico assentado nos estudos do Círculo de Bakhtin, Silva V (2008, p. 85) observa "as propostas curriculares a serem estudadas como enunciados escritos, ou melhor, como atos de fala impressos, que constituem um elemento da comunicação verbal".

Em sua leitura da proposta curricular do estado do Rio de Janeiro, a autora destaca a existência de dois polos de interlocução, havendo, de um lado, a voz oficial, que tem por objetivo designar aquilo que deve ou não ser ensinado na disciplina LP, e de outro, a voz dos professores a quem essa proposta se destina.

Silva V. (2008, p. 104) assinala que a voz oficial tem como parceira a voz da academia, as quais se unem, não havendo um limite explícito entre uma e outro, o

que dá “ao enunciado curricular mais legitimidade para falar sobre suas propostas teóricas, afinal a academia representa este *locus* no qual se constrói o conhecimento especializado na área da linguagem e do ensino”.

Já a voz do professor de LP aparece através da participação desses profissionais na própria elaboração da proposta, fator que inova os moldes de elaboração desse tipo de documentação.

Finalmente, Silva V. (2008) ressalta que a concepção dialógica da linguagem compõe essa proposta curricular. Quanto às vozes que a constitui, a autora assinala que

> são vozes que emanam, de um lado, das fortalezas de uma instituição que tem autoridade e deve falar ao professor, a SEE/RJ, e, de outro, de um enunciador, o próprio professor da língua materna, que fala aos seus pares e, ao mesmo tempo, a si mesmo. (SILVA V., 2008, p. 160)

Após a apresentação desses três estudos, podemos verificar que, apesar de suas diferentes abordagens, em todos eles, os documentos oficiais se caracterizam por serem materiais de pesquisa em que se evidenciam a relação entre os conhecimentos produzidos na academia, as políticas educacionais de um governo e o ensino de uma disciplina escolar.

Na parte final desse capítulo, demonstramos o nosso entendimento diante desse materiais, construído a partir do percurso teórico-metodológico apresentado até aqui.

## 2.4 Finalmente: documentos oficiais, o que são?

Além de nossa filiação ao pensamento bakhtiniano, e às pesquisas realizadas com esse objeto de investigação, remeter-nos-emos a outros autores. Assim, juntamente com Kramer (1997), Frade e Silva (1998) e Prado (1999), tentaremos, nesse momento, definir discursivamente os documentos oficiais.

Cremos que essa definição inicial poderá se modificar ou se redefinir no momento em que analisaremos esse material. Esse movimento se dá, pois, tal como

já assinalado, a pesquisa na área das Ciências Humanas se baseia na relação entre sujeito-sujeito, cabendo ao pesquisador “ouvir” seu objeto de pesquisa, o qual definirá sua postura metodológica.

Entretanto, sabemos que o pesquisador também enfoca seu objeto de pesquisa, em nosso caso, os documentos oficiais, através de uma posição axiológica, de uma visão de mundo. Ao definirmos essa posição, partimos, inicialmente, do que dizem alguns autores ao definirem esses materiais.

Prado (1999), em sua tese, estuda documentos oficiais de um período de 70 anos da história da educação brasileira, os quais orientaram o ensino de LP, a fim de entender a relação entre currículo e linguagem neles estabelecida.

Ao definir o que são os documentos oficiais, Prado afirma que eles se constituem de

> todos os textos que são indexados enquanto uma orientação de ensino propostos por Municípios, Estados e Federação, ou seja, mesmo que sejam textos elaborados por sujeitos, sua autoria configura-se como nome de um Estado. Ainda que a história de produção desses documentos tenha se caracterizado por uma profícua mudança de nome – programa, guia, proposta, subsídio, parâmetros, etc, a característica de orientação de ensino permanece historicamente. (PRADO, 1999, p. 16).

Já Kramer (1997, p. 18-19) apresenta subsídios para a leitura e análise de propostas curriculares ou pedagógicas, disponibilizando um caminho de pesquisa a seus leitores. Para essa autora, “toda proposta pedagógica é a expressão de um projeto político e cultural”. Assim, ela é um caminho, construída ao longo do tempo, pois “toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada”.

Para o estudo de tais materiais, segundo Kramer (1997, loc. cit.), é preciso levar em conta seu contexto social e histórico, visto que “toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta”.

A autora também destaca a relação entre o *novo* e o *velho* nas propostas curriculares, em que há um movimento de negação a um ensino que já era feito, o *velho*, em detrimento de um *novo* ensino, no qual esses materiais se baseiam. Ocorre, conforme Kramer (1997, p. 20), a “lógica de atualização, que nega a

experiência acumulada em troca daquilo que se chama moderno”.

Porém, a autora enfatiza que a troca de um ensino para um novo não pode se dar diretamente, pois cada proposta curricular deve ser encarada como uma aposta, como algo a se realizar de acordo com um caminho que se concretiza além de propostas no papel.

Por fim, Kramer (1997) ressalta o fato de que uma proposta curricular ou pedagógica deve ser analisada como algo a ser construído, não sendo, pois, simplesmente implantada por professores, mas sim como algo capaz de ser reformulado, adaptado por esses profissionais, os quais devem ser participantes de sua construção e consolidação.

Frade e Silva (1998, p. 94) analisam os materiais que fazem parte da leitura dos professores, observando o que esses profissionais leem, enfocando, nesse trabalho, a leitura de textos oficiais por esses profissionais. As autoras justificam esse enfoque devido à importância de tal material, pois o texto oficial “tem sido muito utilizado como importante instrumento de formação, tendo em vista a necessidade de implantação de novas políticas educacionais de várias secretarias de educação do país”.

São os textos oficiais, segundo Frade e Silva (Ibid., p. 95, grifo dos autores), que entram em cena como difusores de novas políticas, vistos como “elemento privilegiado de divulgação de ideias pedagógicas ‘oficiais’” aos professores.

Para realizarem a investigação acerca da leitura dos professores, as autoras definem, primeiramente, o que são os textos oficiais. Para Frade e Silva (Ibid., p 96) eles são, em primeiro lugar, textos publicados em diários oficiais ligados aos governos, apresentando a característica de função legislativa, e referindo-se “ao funcionamento de políticas públicas, à administração governamental mais ampla, à regulamentação da vida administrativa das escolas”.

Porém, tais textos também podem ser caracterizados por outro tipo de publicação, ao serem provenientes de Secretarias e destinados às escolas, “cuja finalidade principal é redefinir e/ou orientar práticas educativas”. Frade e Silva (1998, loc.cit.) enfatizam, ainda, que ao se realizarem mudanças político-educacionais, a produção desses materiais aumenta de volume e “são produzidos programas curriculares e alguns cadernos específicos para destacar determinado aspecto da política educacional”.

Por fim, as autoras constatam o papel de tais materiais, vistos como uma

referência para as práticas educativas nas últimas décadas, pois eles se caracterizam por expressar a posição acadêmico-pedagógica de órgãos públicos reguladores da política educacional.

Assim, conforme Frade e Silva (1998, p. 97) torna-se evidente a “expectativa dos órgãos oficiais de que a leitura dos textos oficiais seja quase obrigatória em contextos radicais de mudança”. Dessa maneira, não são os professores que buscam espontaneamente esse tipo de leitura, “mas é o texto que vai oficialmente ‘em busca’ de seus leitores”.

A partir da leitura desses autores sobre o que são documentos oficiais, e de acordo com a perspectiva teórico-metodológica em que nos inscrevemos, cremos que é possível definirmos discursivamente esses materiais como atos de fala impressos, em que um órgão governamental, aliado às produções científicas advindas da academia, legitima diretrizes para um novo ensino destinado à escola.

Além do mais, esses documentos, que podem ser publicados com variados nomes – propostas, guias, referenciais – ao oficializarem uma prática de ensino, pelo menos em um nível oficial, esperam de seus leitores privilegiados, os professores, a adesão às suas propostas.

Além da variação dos nomes que podem ser dados aos documentos oficiais destinados à esfera escolar, ressaltamos que esses materiais podem ser publicados em diferentes formatos, fazendo parte do conjunto de textos oficiais desde os documentos que se destinam a regulamentação de novas diretrizes escolares, cadernos, em que se divulgam atividades a serem postas em prática pelos professores, ou também encadernações compostas de textos de especialistas, que subsidiam determinadas propostas ao ensino. Podemos observar, ademais, que esses textos funcionam como mediadores entre academia, ensino e governo, pois são resultados de políticas educacionais ancoradas em um conhecimento produzido fora da escola para, em geral, modificar ou redefinir um determinado ensino.

De acordo com a visão bakhtiniana, compreendemos que os documentos oficiais são enunciados, produzidos em nome de uma Secretaria ou de outro órgão oficial, que se dirigem aos professores, prioritariamente. A alternância entre os sujeitos, característica fundamental dos enunciados, ocorre nos documentos oficiais, mesmo indiretamente, pois devido à conclusibilidade desses materiais, os professores os compreendem ativamente, dando a eles as suas contrapalavras

Compreendemos que a contrapalavra dada pelos professores pode se dar em

um nível indireto, sem um contato estreito entre a Secretaria de Educação e esses profissionais, ou diretamente, quando os textos oficiais são entregues a determinados professores para serem analisados, criticados e reformulados.

Vale ressaltar, conforme Bakhtin ([1952-53] 2010, p. 275), que uma contrapalavra pode se formular mesmo a partir de “uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão”.

Portanto, uma resposta dada pelos professores aos documentos oficiais pode ocorrer pela adesão, pela rejeição, pela adaptação das propostas, as quais podem ocorrer verbalmente, silenciosamente ou mesmo através de uma ação.

Ademais, eles são enunciados, pois estão inseridos na cadeia da comunicação discursiva, dialogando com outros documentos publicados anteriormente a eles, com leis em que se baseiam, com o contexto sócio-histórico em que foram produzidos, e mesmo com determinadas teorias científicas que os legitimam.

Desse modo, os documentos oficiais devem ser compreendidos ativamente, a fim de serem respondidos, de modo que, somente assim, poderemos observar como esses materiais se constroem em relação ao intuito discursivo de seus produtores. Pois, de acordo com Bakhtin

> a obra, como a réplica do diálogo, está disposta para a resposta do outro (dos outros), para a sua ativa compreensão responsiva, que pode assumir diferentes formas: influência educativa sobre os leitores, sobre suas convicções, respostas críticas, influência sobre seguidores e continuadores; ela determina as posições responsivas dos outros nas complexas condições de comunicação discursiva de um dado campo da cultura. (BAKHTIN, [2010] 1952-53, p. 279).

Cremos, destarte, que a compreensão dos documentos oficiais pode nos levar a entender determinadas convicções de um órgão oficial diante do ensino de LP, e a imagem dos professores dessa disciplina construída pelos produtores desses materiais, em frente aos conhecimentos que veiculam, pois todo enunciado é organizado em função de seu destinatário.

Os produtores dos documentos oficiais levam em conta a quem estão se dirigindo, os professores e, ao mesmo tempo em que esperam uma resposta, já antecipam a compreensão de seus destinatários, procurando guiá-los a

determinadas tomadas de posição diante do ensino.

Ao veicular determinados conhecimentos provenientes de uma ciência, em nosso caso, a Linguística, isso também ocorre, pois os produtores dos documentos levam em conta o quanto esses profissionais estão a par desses saberes, visto que

> ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias [...] (BAKHTIN, [1952-53] 2010, p. 302)

Acreditamos que, ao observarmos como se dá a relação entre a Linguística e o ensino em âmbito oficial, poderemos compreender que muitas das escolhas do que é ou não veiculado acerca desse conhecimento científico, ou mesmo de que forma ele é veiculado, se dá em função de como os produtores desses documentos constroem uma imagem dos profissionais que atuam na área de LP.

Por fim, não podemos esquecer que os documentos oficiais, tal como o nome nos aponta, são produções originadas de órgãos do governo, carregando consigo esse caráter de legalidade e valor diante do que deve ou não ser ensinado nas escolas.

Consideramos, ademais, que esses materiais fazem parte dos gêneros oficiais, podendo apresentar certa padronização, e têm como produtores uma instituição - tal como uma Secretaria, um Governo em vigência - e não um sujeito único. Dessa forma,

> esses gêneros, particularmente os elevados, oficiais, possuem um alto grau de estabilidade e coação. Aí, a vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um determinado gênero, e só leves matizes de uma entonação expressiva (pode-se assumir um tom mais seco ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, introduzir a entonação de alegria, etc.) podem refletir a individualidade do falante (a sua ideia discursivo-emocional)". (BAKHTIN, Ibid., p. 284).

A partir dessas considerações, propomos, pela perspectiva bakhtiniana, estudar os documentos oficiais discursivamente, como um enunciado que se relaciona com outros anteriores, com um contexto mais amplo e mais imediato, que

se projeta de acordo com seu destinatário, esperando dele uma compreensão ativa, e que pode nos contar um pouco sobre a história do ensino de LP.

Esperamos demonstrar com esse estudo, conforme Bunzen (2011, p. 902-3), que a relação entre a Linguística e o ensino de LP, mesmo oficialmente, pode fazer com que os documentos oficiais, juntamente com outros materiais voltados ao ensino, “constituam uma faceta da própria história da disciplina escolar”.

# CAPÍTULO 3

# OS DOCUMENTOS OFICIAIS: A LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NOS ANOS 1970, 1980 E 2000

## 3.1 Descrição, interpretação e análise dos documentos oficiais

Nesse terceiro capítulo, apresentamos a descrição, interpretação e análise dos três documentos oficiais que fazem parte de nossa pesquisa, a saber: *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau – Língua Portuguesa* (1975), *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau* (1988) e *Lições do Rio Grande* (2009).

A fim de compreender o que esses materiais refletem, no âmbito oficial, acerca da relação entre Linguística e ensino, observaremos, sobretudo, como são definidos os conceitos de *língua* e de *gramática*, os quais poderão nos indicar a presença de determinadas teorias linguísticas[40] que subsidiariam uma modificação no ensino de LP defendida nesses materiais.

Após distinguirmos como se demarcam tais conceitos, teremos condições de analisar qual é a concepção de ensino de LP proposta pelos três documentos oficiais que fazem parte de nosso estudo. E, além disso, poderemos examinar de que modo esse novo ensino de LP é constituído, visto que ele pode, em grande parte, ser resultado de influências advindas da Linguística.

Por fim, observaremos como é construída a imagem do professor de LP frente aos conhecimentos científicos veiculados nos documentos oficiais.

Por tais análises, acreditamos que será possível refletir sobre a constituição

[40] Vale ressaltar que não temos em vista o julgamento crítico de quais teorias provenientes da Linguística poderiam ser melhores relacionadas ao ensino de LP, nem ponderar acerca da validade de seus aportes teórico-metodológicos, ou mesmo de suas metalinguagens. Esclarecemos que o objetivo principal de nossa pesquisa é conhecer e refletir sobre a constituição do ensino de LP, observando de que forma determinadas teorias provenientes do campo científico da Linguística são veiculadas em documentos oficiais. A partir dessa relação, poderemos caracterizar um período de ensino de LP, e a imagem do professor dessa disciplina.

do ensino de LP, e se a intensa relação entre Linguística e ensino constitui uma das principais características dos períodos que analisamos.

Para isso, organizaremos o capítulo 3 de nossa dissertação em três partes, uma para cada um dos documentos oficiais a serem investigados. Essa organização partirá da descrição, interpretação e análise do documento *Guias Curriculares,* publicado em 1975, até o documento de 1980 e, por fim, o dos anos 2000.

Ao analisarmos cada um dos documentos, apresentaremos, primeiramente, *O contexto político e educacional* em que eles foram produzidos e *Os estudos linguísticos do período*. Entendemos que é essencial, de acordo com a abordagem em que nos inscrevemos, conhecer o contexto sócio-histórico em que esses materiais foram publicados, pois somente assim compreenderemos esses enunciados de acordo com as condições concretas de que são frutos.

Elegemos como pontos principais para esse entendimento o contexto político e educacional que o país vivia, observando, dentre outros fatores, o tipo de governo e as principais leis educacionais regentes no momento de publicação de cada documento oficial.

Além disso, assinalamos o cenário brasileiro quanto aos estudos da Linguística, a fim de observar que teorias em voga passam a ser veiculadas nos textos oficiais.

Em seguida, exporemos a *Descrição do documento*, tendo por foco suas principais características, sobretudo, sua organização e as partes que se dirigem aos professores. Ao apresentarmos *Os conceitos de língua e de gramática no documento oficial*, enfocamos nosso olhar para as propostas veiculadas diretamente ao ensino de LP, tendo condições, assim, de avaliar de que forma se define *Um novo ensino de LP: a relação entre Linguística e o ensino*.

Por último, deter-nos-emos n*O professor de Língua Portuguesa*, com o intuito de avaliarmos que tipo de imagem é construída sobre esses profissionais pelos produtores dos documentos oficiais.

Após esse percurso, será possível, em um capítulo posterior, realizar um cotejo entre os três documentos analisados, sobretudo no que se refere aos pontos enfocados em nossa pesquisa, a fim de compreender o processo de constituição da disciplina LP.

## 3.2 *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau* – 1975

### 3.2.1 O contexto político e educacional

O documento *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau,* organizado pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, e publicado no ano de 1975, apresenta como objetivo principal servir de referencial curricular para os professores da rede pública paulista do período.

Esse documento surge em meio a um contexto de Ditadura Militar no Brasil. momento em que, desde o Golpe Militar de 1964, até o ano da redemocratização política, em 1985, o Brasil passa a ser comandado por militares, que instituem um regime de autoritarismo. Além de mudanças políticas, o país sofria mudanças econômicas, sociais e também quanto à liberdade individual, as quais viriam a se refletir diretamente no contexto educacional brasileiro.

Para entendermos melhor as condições de produção dos *Guias Curriculares*, fazemos uso dos textos de Romanelli (2001) e Boris Fausto (2006), que trazem informações essenciais acerca da política educacional após 1964; de Saviani (1988 e 2004), e Palma Filho (1996) que interpretam a relação entre política e educação; além de Bunzen (2009), que faz uma análise das incidências da política educacional brasileira na construção do ensino de LP.

Em se tratando do setor econômico, é importante destacarmos a mudança gradual entre o sistema oligárquico-rural e a posterior implantação da ordem econômica industrial capitalista que ocorria no Brasil.

Desde os anos de 1930 até os anos de 1964, conforme Romanelli (2001, p.193) “as relações entre política e economia caracterizaram-se por um equilíbrio mais ou menos estável”. É somente com a interferência do capital internacional na economia brasileira, no governo de Getúlio Vargas, que ocorre o rompimento deste equilíbrio, pois os governos posteriores tinham que lidar com a política social adotada e a aceleração da expansão industrial, propiciada pelo patrocínio estrangeiro.

Segundo Boris Fausto (2006, p. 455), a situação financeira do país entra em declínio a partir dos anos de 1960, havendo uma escalada da inflação, “cujo índice anual passou de 26,3% em 1960 para 33,3 % em 1961 e 54,8% em 1962”. Em meio a essa situação financeira, o movimento das Ligas, a sindicalização rural e a invasão de terras ganhavam força; já nos meios militares crescia a conspiração contra João Goulart, e nas cidades ocorriam as grandes paralisações operárias.

Assim, em meio a esse contexto, em 31 de março de 1964, “pela primeira vez na história do país, os militares assumiam o poder com a perspectiva de aí permanecer, começando a instaurar um regime militar” (BORIS FAUSTO, 2006, p. 461).

Segundo Boris Fausto (2006, p. 465), o movimento de março de 1964 tinha como objetivos livrar o Brasil da corrupção e do comunismo e restaurar a democracia, “mas o novo regime começou a mudar as instituições do país através de decretos, chamados Atos Institucionais (AI)”.

O primeiro deles, AI-1, ocorreu em 9 de abril de 1964, através de comandantes do Exército, da Marinha e da Aeronáutica. Este AI mantinha a constituição de 1946, e reforçava o Poder Executivo reduzindo o campo de ação do Congresso, além de suspender as imunidades parlamentares e autorizar a cassação de mandatos a qualquer nível, suspendendo os direitos políticos pelo prazo de dez anos. Esse ato também desencadeou perseguições ao adversários do regime, envolvendo prisões e torturas, através da instalação dos Inquéritos Policiais Militares (IPMs).

Assim, já em junho de 1964, sob a presidência, por votação indireta, do General Castelo Branco, “o regime militar deu um passo importante no controle dos cidadãos, com a criação do Serviço Nacional de Informações (SNI)”, que tinha como objetivos coletar informações essenciais à segurança nacional (BORIS FAUSTO, 2006, p. 468).

Em outubro de 1965, Castelo Branco baixou o AI-2, que estabelecia a eleição para presidente e vice-presidente da República realizada pela maioria do Congresso Nacional, em votação nominal, sendo que, em fevereiro de 1966, o AI-3 estabeleceu eleições indiretas também para os governadores dos estados.

No ano de 1967 é aprovado um novo texto para a Constituição, incorporando a legislação que ampliara os poderes conferidos ao Executivo, dando atenção especial à segurança nacional e toma posse o General Costa e Silva.

Já no ano de 1968 iniciam as primeiras ações dos grupos de luta armada, com ações como a da Aliança de Libertação Nacional, com o comando de Carlos Marighella. Esses fatos, conforme Boris Fausto (2006), fizeram com que, quase no fim de 1968, Costa e Silva baixasse o AI-5.

Segundo o autor, o AI-5 durou até o início de 1979, visto que "ao contrário dos atos anteriores, não tinha prazo de vigência e não era, pois, uma medida excepcional transitória" (BORIS FAUSTO, 2006, p. 480). Com esse ato, o presidente da República tinha poderes para fechar provisoriamente o Congresso, além de poder intervir nos estados e municípios e cassar mandatos e suspender direitos políticos, bem como demitir ou aposentar servidores públicos.

Conforme Boris Fausto,

> abriu-se um novo ciclo de cassação de mandatos, perda de direitos políticos e expurgos no funcionalismo, abrangendo muitos professores universitários. Estabeleceu-se na prática a censura nos meios de comunicação; a tortura passou a fazer parte integrante dos métodos do governo. (BORIS FAUSTO, 2006, p. 480).

Em meio à cassação dos direitos dos cidadãos, o Brasil, entre os anos de 1968 e 1969, atinge um crescimento econômico impressionante e na presidência do General Médici, o país vive o chamado "milagre econômico". Esse período "estendeu-se de 1969 a 1973, combinando o extraordinário crescimento econômico com taxas relativamente baixas de inflação" (BORIS FAUSTO, 2006, p. 485).

Durante esse período, o governo investia em propagandas governamentais, contando com o grande avanço das telecomunicações, de modo que as facilidades de crédito permitiam a expansão do número de residências que possuíam televisão, chegando em 40% em 1970. Segundo Boris Fausto,

> foi a época do "Ninguém segura este país", da marchinha *Prá Frente Brasil*, que embalou a grande vitória brasileira na Copa do Mundo de 1970. Foi a época em que muitos brasileiros idosos de classe média lamentava não ter condições biológicas para viver até o novo milênio, quando o Brasil se equipararia ao Japão. (BORIS FAUSTO, 2006, p. 485).

Economicamente, os militares decidem colocar a economia definitivamente no controle do capital internacional. Com essa medida, o paulatino desenvolvimento da industrialização no país reforçava e preservava as condições sociais e os hábitos de consumo das classes altas e médias, havendo prioridades a essas camadas, pois eram elas que sustentariam esse processo; e, por outro lado, havia cada vez mais necessidade de mão-de-obra barata fornecida pelas classes baixas.

De acordo com esse contexto político e econômico, Romanelli (2001, p. 196) assinala que a educação é vista como fator de desenvolvimento, porém a autora distingue duas fases para o sistema educacional dessa época.

Um primeiro momento é caracterizado pela implantação do novo regime e pela falta de grandes ações no sistema educacional, no qual houve a preocupação com a recuperação econômica, com a contenção e repressão social, e

> uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, o que provocou, consequentemente, um agravamento da crise do sistema educacional, crise que já vinha de longe. (ROMANELLI, 2001, p.196).

Essa crise da educação brasileira, que tem sua origem num período anterior, e se intensifica nos anos de 1964 a 1968, é resultado da aceleração do crescimento da demanda efetiva de educação, consequência também da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961[41].

Devido ao desenvolvimento da indústria de base, e à enorme criação de empregos que ela disponibilizava, além da falta de alternativas por parte da classe média de outro meio de ascensão social, a escola, formadora de recursos humanos, acaba sendo vista como a solução tanto para o preenchimento de vagas exigidas pela demanda do sistema econômico, quanto para a conquista de postos pela classe média. Assim, a escola tornava-se a responsável por dar a formação necessária aos trabalhadores, supostamente dando conta da exigência do sistema econômico vigente.

Porém, segundo as palavras de Romanelli (Ibid., p. 206), a estrutura da escola brasileira “não respondia, nem de longe, à demanda de recursos humanos

[41] Saviani (2004, p. 19-20) destaca que devido à Constituição de 1946, que determinava à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, “formulou-se, em 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a converter-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961”. O autor ainda assinala que essa lei sofreria modificações, nos anos de 1968, 1971, e seria substituída em 1996.

criada pela expansão econômica". Assim, o sistema escolar brasileiro não supria a demanda de educação através de sua oferta de vagas, criando um déficit educacional que crescia aceleradamente.

Nessa fase, o governo procurava atender às exigências imediatas da educação, pois estava preocupado em conter gastos e, ao mesmo tempo, acumular capital. Consequentemente, houve o intenso agravamento da crise, não havendo respostas nem à demanda efetiva de educação nem às exigências do sistema econômico.

Dessa forma, nesse primeiro momento, justificados pela crise educacional, o setor externo interfere maciçamente no setor educacional e o Governo assina, entre os anos de 1964 aos anos de 1968, uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos, e a *Agency for international Development* (AID), agência para a assistência técnica e cooperação financeira, os conhecidos "Acordos MEC-USAID". Essas agências internacionais de ajuda e cooperação tinham por objetivo "criar hábitos de consumo próprio das camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo, criar, através de ensino, mão-de-obra de baixo nível (ROMANELLI, 2001, p.199).

Um segundo momento é caracterizado pela tomada de medidas práticas por parte do Governo para enfrentar a crise. Nessa fase, o Governo passa a adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se processava no país. Ocorre, a partir daí, conforme Saviani (2004, p. 41), "sob a égide do regime militar implantado em 1964, [...] um processo de reorientação geral do ensino no país".

Conforme Bunzen (2009, p.66), "para adequar o sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico sustentado pelo regime militar desde 1964, criaram-se algumas medidas para reformulação do ensino primário e secundário".

Assim, de acordo com Romanelli (2001), instala-se um segundo momento na educação, em que diversos decretos, pareceres e leis são criados a fim de conjugar os objetivos do Governo ao sistema educacional do país.

A fim de avaliar, diretamente, os acontecimentos políticos educacionais transcorridos na década de 1970, destacamos, nesse período, a eleição de três Presidentes eleitos pela via indireta. Conforme Palma Filho (1996, p. 115), "a última eleição direta para Presidente da República fora a de 1960, que resultou na eleição dupla de Jânio Quadro/João Goulart".

Assim, assumem a presidência do Brasil, na década de 1970: Gal. Emílio

Garrastazu Médici, em 10 de outubro de 1969; Gal Ernesto Geisel, em 15 de março de 1974; e, em 15 de março de 1979, assume a presidência João Batista Figueiredo.

Dentre as políticas educacionais dessa década, daremos destaque, à Lei 5.692/71 que regulamentou a reforma ocorrida nos 1º e 2º graus, dando ênfase à educação de 1º grau, na qual se insere a criação e a publicação dos *Guias Curriculares.*

Essa reforma de 1º e 2º graus, regulamentada pela Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971, tinha por objetivo a formação geral do educando. No que diz respeito às mudanças estruturais provocadas por essa Lei, no ensino de 1º grau, houve a ampliação da obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, a aglutinação do antigo primário ao antigo ginasial, e a supressão dos antigos exames de admissão.

Ademais, conforme Romanelli (Ibid., p. 238), “o ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho”.

Segundo a autora, essa lei reflete a necessidade e o objetivo do governo de formar mão-de-obra qualificada para o mercado, devido a esse caráter formativo e tecnicista, que tinha por objetivo a iniciação ao trabalho.

Bunzen (2004) ressalta que

> esta visão tecnicista incentivou também mudanças na própria concepção das disciplinas escolares e na forma de organização: optou-se por quebrar a relação histórica entre ciências e humanidades para dar visibilidade a uma proposta que continha uma relação entre três grandes áreas de estudos que deveriam se interrelacionar: *comunicação e expressão*, estudos sociais e ciências (BUNZEN, 2004, p. 66, grifo do autor)

Ainda dois princípios caracterizavam essa nova escola: a continuidade e a terminalidade. A continuidade seria dada “por um conteúdo que parte de uma educação geral ampla, nas primeiras séries do 1º grau, para a formação especial e as habilidades profissionais, no segundo grau.” (ROMANELLI, 2001, p.238).

Já a terminalidade seria “proporcionada pela possibilidade de cada nível ser terminal, ou seja, facultar uma formação que capacite o educando para o exercício de uma atividade” (loc. cit.).

Essa lei, conforme Saviani (1988, p. 126), “completa o ciclo de reformas educacionais destinadas à escola e ajusta a educação brasileira à ruptura política perpetrada pelo golpe militar de 1964”.

Assim, o momento é da chegada de uma nova lei que muda totalmente o rumo da escola no Brasil, a qual reflete a intervenção do Estado no sistema educacional.

Estadualmente, podemos destacar, à época da publicação da Lei 5.692/71, que “o Estado de São Paulo era governado pelo Sr. Laudo Natel”, e tinha como titular para a pasta da Educação a Profa. Esther de Figueiredo Ferraz (PALMA FILHO, 1996, p. 136). Em 1973, a Profa. Esther de Figueiredo Ferraz é substituída por Paulo Gomes Romeo.

De acordo com Palma Filho (1996, p. 136), já em 1971, Laudo Natel, através de um Decreto Estadual, “criava Grupo-Tarefa diretamente subordinado à Secretaria de Estado da Educação e que tinha como incumbência principal elaborar o Planejamento Prévio e o Plano Estadual de Implantação da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus”.

Especificamente em relação ao ensino de LP, Bunzen (2009) destaca que

> o ensino do vernáculo assume um caráter instrumental, pois deve auxiliar ao desenvolvimento de uma integração vertical com outras áreas de estudo e disciplinas. Os meios de comunicação em massa, por exemplo, eram legitimados para fazer um trabalho com as mais diversas questões. Podemos citar aqui, por exemplo, a sugestão para o uso de veículos de difusão cultural (rádio, televisão, cinema, teatro, jornais e revistas) para a formação cívica na disciplina de Educação Moral e Cívica. (BUNZEN, 2009, p. 67).

Faraco (2008, p. 186), também observa que “a pedagogia tecnicista queria uma escola enquadrada por parâmetros de produtividade fabril e que não perdesse tempo com o que considerava supérfluo”. Assim, a disciplina de LP passa a defender “uma pseudomodernização dos temas e dos procedimentos de ensino com ênfase na eficácia imediata da comunicação”.

Com base na lei de 1971, e juntamente com a necessidade de uma reestruturação da educação básica, ocorre, conforme Pietri (2010, p. 70), “a publicação de documentos que teriam o objetivo de subsidiar a implementação de uma nova concepção de escolarização e de ensino”.

A partir desse contexto, ocorre a criação e distribuição dos *Guias Curriculares* na rede escolar paulista de 1º grau, servindo como o caminho para as novas exigências do ensino.

### 3.2.2 Os estudos linguísticos do período

Além do contexto político, econômico e educacional que o Brasil enfrentava na década de 1970, é preciso que determinemos o cenário brasileiro quanto aos estudos linguísticos da época.

Para isso, faremos uso das informações dadas por Altman (2004), que historiografa a pesquisa linguística no Brasil em um período que abrange os anos de 1968 até 1988. Também assinalamos o que diz Lobato (1978) acerca da relação que se inicia nesse período entre Linguística e ensino.

Vale ressaltar que apresentaremos apenas as informações referentes ao campo da Linguística relevantes ao contexto de produção e publicação dos *Guias Curriculares*, documento que analisamos por ora, ou seja, aos anos de 1970.

Altman[42] ressalta que seu estudo, definido em um período que vai de 1968 a 1988, não demarca a não existência de estudos linguísticos anteriores a essa data, revelando que 1968

> não é uma data objetiva que marca o início da disciplina no Brasil, mas é uma data representativa do momento em que um grupo de profissionais [...] *percebeu-se* como pertencente [...] à 'Linguística'. (ALTMAN, 2004, p. 47, grifos do autor).

[42] Altman (2004) destaca que seu estudo historiográfico tem por objetivos o rastreamento dos processos de cientifização e institucionalização da Linguística no Brasil no período anterior a 1968, bem como o mapeamento téorico-metodológico da produção linguística brasileira de 1968 a 1988. Para tanto, a autora faz uso de materiais como artigos de pesquisa publicados em periódicos desse período; informativos de diversas naturezas – tais como resenhas, prefácios, posfácios, notificações, introduções, etc. – além de materiais inéditos como questionários-informativos ou entrevistas não-estruturadas.

É nesse período anterior ao estabelecimento institucional da Linguística no Brasil que se desenvolvem, de acordo com a autora, um contexto intelectual em que se evidenciavam filólogos e dialetólogos, ao lado dos gramáticos, tendo destaque a área de Filologia, que se concentrava no estudo histórico do português e edição crítica de textos literários.

Em um momento posterior, começa a adentrar no país "um outro programa de pesquisa que se apresentava como fortemente concorrente: o *estruturalismo*" (ALTMAN, 2004, p. 77). Entretanto, Altman destaca o fato de que não houve, de imediato, uma ruptura com a tradição filológico-portuguesa, pois a geração formada no início dos anos de 1960 começava a fazer Linguística, baseada no estruturalismo, ainda sob a égide da Filologia.

Apesar de considerar a instauração da Linguística somente no ano de 1968, a autora destaca a atuação de determinados profissionais a fim de divulgar no país uma tradição linguística. É o caso de Mattoso Câmara, considerado como pioneiro dos estudos linguísticos no Brasil, e que nos anos de 1938 e 1939 já havia ministrado, pela primeira vez, um curso extensivo de Linguística, na então Faculdade de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

Após a extinção dessa faculdade, nos anos de 1940, e do afastamento de Mattoso da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, ocorre um processo de retardamento da constituição desse campo científico no Brasil, o qual se daria somente após vinte anos.

É só em 1962, portanto, que essa área se institucionaliza, com a resolução do Conselho Federal de Educação, que oficializava, já para 1963, a implantação da disciplina Linguística em todas as Faculdades de Filosofia que tivessem cursos de Letras. Apesar da falta de profissionais que pudessem atuar no ensino dessa disciplina, e da falta de recursos materiais – tais como bibliotecas e laboratórios,

> ao menos burocraticamente, a Linguística constituiu, pela primeira vez, um programa de ensino e pesquisa distinto de um programa de Filologia/ Língua Portuguesa e de Teoria Literária. (ALTMAN, 2004, p. 116).

Conforme já destacado, esse período inicial da Linguística estava ligado aos estudos estruturalistas, de influência europeia ou americana, em que eram aplicados

dados da língua portuguesa. Baseados nesses estudos, inicia-se, assim, um embate institucional entre Linguística e Filologia.

A autora assinala, entretanto, que até o final dos anos de 1970, a Linguística brasileira foi uma ciência de indivíduos, pois as Faculdades de Filosofia centravam-se, sobretudo, na formação de professores destinados à escola, sem ter por objetivo principal formar seus alunos para a atuação profissional na área da Linguística.

Assim, em seu início, a Linguística brasileira enfrentou a falta de profissionais no seu campo específico de ensino e pesquisa, tanto em nível de graduação quanto de pós-graduação, ficando dependente de mandar profissionais para aperfeiçoamento no exterior.

Ao analisar os primeiros estudos da Linguística, Altman destaca o papel do Departamento de Estudos e Pesquisas do Instituto de Idiomas Yázigi, que estava voltado, principalmente, para a discussão de novas metodologias para o ensino de línguas estrangeiras.

Com a publicação de uma revista, primeiramente denominada *ESTUDOS* e posteriormente *Estudos linguísticos - Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada*, "colocou-se, pela primeira vez, a necessidade de interação entre o conhecimento teoricamente produzido pela Linguística, como ciência da linguagem, e o ensino de línguas, em sala de aula" (ALTMAN, 2004, p. 172).

É nesse período que é publicado, em 1966, o artigo intitulado *As tarefas da Linguística no Brasil*, em que Aryon Rodrigues já propõe tarefas a serem cumpridas pela Linguística no Brasil.

Ao que se refere especialmente à relação entre essa área científica e o ensino, Rodrigues (1966, sem página) assinala que é necessário "considerar a aplicação dos conhecimentos linguísticos, dos resultados da investigação pura à resolução de problemas práticos de caráter social e educativo". O autor defende a aplicação de conhecimentos do que ele distingue de Linguística pura[43] ao ensino de línguas, tal como o de português e o de línguas estrangeiras, o que seria feito pela área da Linguística Aplicada.

Destacamos, portanto, já no ano de 1966, a preocupação de Rodrigues com o

[43] Em seu texto, Rodrigues (1966) já distingue a existência de duas áreas: a Linguística Pura e a Linguística Aplicada. Conforme Celani (1992, p. 21), diferente da ideia de que a Linguística Aplicada seria uma área ligada hierarquicamente à Linguística, essa é uma área independente, preocupada com "a solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem", entre eles, o ensino de línguas.

baixo rendimento do ensino do vernáculo, e a manifestação de uma solução baseada nos estudos da Linguística, em que deveriam ser levadas em conta as características estruturais e sociolinguísticas de uma língua.

Assim, já podemos encontrar, na década de 1960, preocupações e discussões que emergirão no fim dos anos de 1970, acerca do ensino de LP, tais como a preocupação em torno da variação linguística existente no país e o fato de o ensino de LP estar voltado especificamente à correção normativa.

Altman (2004, p. 182) revela, ainda, a partir do levantamento de artigos publicados em periódicos da época a existência de duas visões opostas, “os que admitiam a possibilidade [...] da incorporação do conhecimento teoricamente produzido às metodologias de ensino de línguas [...] e os que impingiram a esta possibilidade fortes restrições”.

Apesar de haver uma divisão inicial em um referencial baseado nos estudos estruturalistas e outro nos estudos gerativistas, no fim dos anos de 1960, Altman (Ibid., p. 183) assinala que, nesse período, “não se faziam claras para a maioria dos linguistas brasileiros as diferenças de natureza teórica e metodológica entre os dois referenciais [...] como também a eventual necessidade de distingui-los”.

A questão essencial desse momento era diferenciar a produção linguística brasileira da tradição filológica-gramatical, além de demonstrar suas vantagens. Delimitava-se, portanto, “uma forte retórica de ruptura em relação à metodologia de análise e formas de apresentação das gramáticas linguístico-pedagógicas tradicionais” (ALTMAN, 2004, p. 184).

Já no início dos anos de 1970, com a representação mais forte da Linguística nas instituições universitárias, e a instauração de uma ruptura com os estudos filológicos, essa área científica se encontrava representada em cursos de graduação, pós-graduação, sociedades científicas e periódicos.

Nesse período entram em cena as teorias americanas, tal como o referencial gerativo, as quais, de acordo com Altman (2004, p. 191) “propiciavam a investigação de material introspectivo, dito subjetivo, obtido pelo exercício do próprio linguista”.

Permanecia, ainda no início dos anos de 1970, a argumentação de ruptura com a chamada tradição gramatical, tanto na dimensão descritiva quanto pedagógica, além de haver “o grande impacto na recepção das teorias chamadas gerativas, sobretudo no estudo das relações dos componentes da sentença e das relações inter-sentenças” (Ibid., p. 196).

As teorias gerativas, principalmente a *Gramática Gerativo-transformacional*, em sua versão padrão, conforme Altman (2004, p. 200), pareciam representar um ideal de cientificidade e apresentavam-se à comunidade acadêmica “como modelos de última geração”.

Podemos concluir, portanto, a partir das informações baseadas nos estudos de Altman (2004) que os estudos linguísticos, nos anos de 1970, no Brasil, se concentravam em um referencial estruturalista ou gerativista, os quais eram resultados de influências de pesquisas realizadas fora do país.

Havia, já nesse momento, uma discussão em torno do ensino de línguas, e, por parte de alguns linguistas, o interesse na formulação de uma nova gramática pedagógica.

Isso pode ser conferido no artigo de Lobato (1978), em um volume da *Revista Tempo Brasileiro*, a qual tinha por temática a Linguística e o ensino de vernáculo. Em seu artigo, denominado *Teorias linguísticas e ensino de português como língua materna*, Lobato (1978, p. 4) assinala a necessidade de renovação do ensino de LP, o qual estaria “na dependência de um leque de fatores – políticos, econômicos, sociais, pedagógicos – todos de grande importância e em interação”.

Ao delimitar, especificamente, as tarefas da Linguística, a autora pontua que caberia a essa área a “análise da língua e de organização da análise para o uso em sala de aula” (LOBATO, 1978, p. 5). Todavia, Lobato analisa se existiria algum modelo linguístico a ser aplicado, com vistas à resolução de problemas de ensino-aprendizagem de língua materna, tentando estabelecer até que ponto a Linguística poderia contribuir para essa tarefa.

Ao responder a esses questionamentos, Lobato destaca que o fosso entre a gramática pedagógica, voltada ao ensino, e a gramática científica só se aprofundou após a publicação do *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand de Saussure, ou seja, a partir do que conhecemos como início da Linguística.

Assim, “a gramática tradicional passou a ser condenada como preconceituosa e acientífica”, levando os professores a se sentirem inseguros em relação ao que ensinavam. Ademais, os livros didáticos, até então, faziam uso de determinados conceitos que não faziam sentido de estarem presentes em gramáticas pedagógicas (LOBATO, 1978, p. 6).

Portanto, a autora conclui que, em relação às influências de teorias linguísticas ao ensino de LP, uma

> preocupação excessiva em se mostrar 'na crista da onda', e a negligência demonstrada a respeito dos objetivos do ensino do vernáculo não podem trazer benefícios nem para o professor nem para o aluno: a perspectiva mais viável é a de instauração do caos numa área já conhecidamente deficiente. (LOBATO, 1978, p. 7).

Dessa forma, Lobato (1978) conclui que, durante os anos de 1970, não haveria a possiblidade de aplicação direta das teorias científicas existentes ao ensino de LP, entretanto, a autora enfatiza que o ensino poderia se beneficiar com as aquisições da Linguística.

Antes de apresentar um panorama geral das teorias existentes até aquele período e suas relações com o ensino de LP Lobato define como deveria ser embasada a relação entre o campo científico da Linguística e o ensino, ponto que enfatizaremos a partir de agora.

Para haver um benefício ao ensino de LP através dos estudos científicos, a autora assinala que deveria ser levado em conta o fato de que os modelos teóricos da Linguística não tinham por objetivo o ensino propriamente dito.

Lobato (1978) revela que "o ensino pode se beneficiar com a informação obtida pela investigação linguística", desde que se considerem as diferentes teorias linguísticas que, ao se completarem, podem relacionar-se ao ensino. Portanto, a autora defende um "aproveitamento eclético dos resultados alcançados pelas investigações teóricas" como um ponto de vista ideal para o ensino de LP, tarefa essa que caberia ao linguista (LOBATO, 1978, p. 14).

Por fim, após a delimitação do contexto dos estudos linguísticos do período de produção dos *Guias Curriculares*, o qual foi publicado em 1975, acreditamos que será possível termos um melhor entendimento de suas influências científicas.

Podemos, ademais, compreender que os anos de 1970 revelam-se, quanto à área da Linguística no Brasil, como um período em que se iniciava sua presença institucional mais marcada na academia, e que já se discutia o modo como seus estudos poderiam contribuir em esferas práticas e educativas, tal como o ambiente escolar.

### 3.2.3 Descrição do documento

Os *Guias Curriculares* se apresentam em duzentas e setenta e seis páginas[44], contendo as seguintes partes: *Equipe técnica*, A*presentação*, *Introdução* e C*onsiderações gerais*, comuns a todas as sete disciplinas, a saber: Língua Portuguesa, Educação Artística, Educação Física, Matemática, Ciências, Programas de Saúde e Estudos Sociais, as quais eram divididas em três áreas temáticas, previstas pela Lei 5.692/71: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências.

A cada disciplina é destinado um guia curricular, composto por sua vez de: *Introdução, Objetivos gerais e específicos, Conteúdos programáticos e Sugestão de atividades*. Entretanto, algumas variações ocorrem com os guias para Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física, "dado o seu caráter predominantemente de um 'fazer', não se especificam conteúdos" (GUIAS CURRICULARES, 1975, p.12).

O guia destinado à disciplina Língua Portuguesa é um dos que fazem parte da área temática denominada *Comunicação e Expressão*. Compõem o guia de Língua Portuguesa as seguintes partes: *Introdução*, *Objetivos Gerais*, *Objetivos Específicos* e *Atividades*, resultando em pouco mais de 15 páginas.

Apesar de nos concentrarmos especialmente nos conceitos de *língua*, de *gramática* e de *ensino de LP*, bem como na imagem do professor dessa disciplina, acreditamos que é importante apresentarmos as características gerais dos *Guias Curriculares*.

Para isso, comentaremos, com mais atenção, o modo como se configuram a *Apresentação* e *Introdução* desse documento, as quais se dirigem aos professores de todas as disciplinas para que foram elaborados os *Guias*. Cremos que através da análise da composição dessas partes, poderemos verificar em que tom se dirigem os produtores desse documento aos professores, visto que a *Apresentação* de um material desse tipo é destinado aos seus leitores privilegiados.

---

[44] Ressaltamos que, devido à indisponibilidade de acesso desse material em sua estrutura original, realizamos nossa análise em uma cópia do documento, sendo que das suas duzentas e setenta e seis páginas, tivemos acesso às partes iniciais desse material, que se refere a todas as disciplinas, e ao guia específico de LP. Resultando em 16 páginas.

Antes, porém, cabe ressaltar que, logo nas páginas iniciais dos *Guias Curriculares*, encontramos, em letras garrafais os nomes de Laudo Natel e Paulo Gomes Romeo, respectivamente, Governador e Secretário da Educação do Estado de São Paulo no período. O nome do Governador é impresso em primeiro plano, no centro da página, e com letras maiores, enquanto que o nome do Secretário da Educação é impresso em segundo e com letras menores.

A presença desses dois nomes dá ênfase ao Governo do Estado vigente na época. Como se sabe, é de interesse de qualquer governo demonstrar suas ações acerca da - tentativa de - melhoria de seus setores, ainda mais em se tratando da área educacional.

Além disso, no verso dessa página, encontramos a ficha catalográfica, que indica as informações principais desse material e os dois órgãos responsáveis por sua elaboração: a Secretaria da Educação e o hoje extinto CERHUPE, Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Prof. Laerte Ramos de Carvalho". Chama-nos atenção o que encontramos logo abaixo dessa ficha: a indicação de que esse documento foi financiado com recursos do *Orçamento Programa do Estado*, e ainda mais abaixo, a informação de que sua distribuição é gratuita.

De novo, essa informação parece evidenciar a ênfase na responsabilidade do Governo do Estado em se mostrar comprometido com a produção e a publicação de um documento voltado para a educação, sendo distribuído gratuitamente, propiciando, assim, a sua leitura por todos os professores da rede pública paulista.

Além dos nomes do Governador e do Secretário de Educação, aparecem os nomes de Therezinha Fram, Diretora do CERHUPE e Delma Conceição Carchedi, Coordenadora Geral dessa publicação. Além de virem nomeadas essas pessoas, esse documento oficial foi elaborado por sete equipes técnicas, responsáveis pela produção de cada um dos sete guias curriculares.

Na página sete, com a assinatura do Secretário da Educação, Paulo Gomes Romeo[45], o documento é apresentado aos professores. Por suas palavras, é possível observarmos a tentativa de vincular à criação dos *Guias Curriculares* atributos de renovação e reestruturação, bem como demonstrar uma ligação estreita

[45] Destacamos nossa visão acerca da *autoria* nos documentos oficiais. Apesar de ser assinada por uma pessoa em especial, o então Secretário da Educação, a *Apresentação*, bem como o restante do documento, têm como locutor, enquanto enunciado, a instituição Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, representando, em última instância, a voz oficial do próprio Governo Estadual.

com a Lei 5.692/71, pois “os *Guias Curriculares,* destinados a servir de elemento renovador do ensino de 1º grau, representam um primeiro esforço de estruturação de uma escola fundamental de oito anos” (GUIAS CURRICULARES, 1975, p.7).

Pela escolha de termos como *renovador* e *estruturação*, o Secretário de Educação enfatiza e valoriza a legitimidade da criação e distribuição desse documento. Ademais, esse material é apresentado como um primeiro esforço de estruturação da nova escola de ensino fundamental, regulamentada pela mesma lei. Como ela, o documento também é dotado de “atributos de unidade e continuidade”, os quais seriam refletidos nos conteúdos e atividades propostos.

No segundo parágrafo da *Apresentação,* o Secretário da Educação apresenta os *Guias* como um ponto de referência para os professores, e não como um modelo para fiel reprodução. Paulo Gomes Romeo parece pretender, com isso, desvincular o documento de um caráter normativo, como algo que venha a ser imposto aos professores, embora seja fato que todo documento oficial transpareça normatividade.

Há ainda neste parágrafo a primeira chamada direta aos professores, pois “da criatividade do mestre é que realmente decorre a revitalização da prática escolar” (GUIAS CURRICULARES, 1975, p.7). Claramente, isso vem mostrar que a responsabilidade sobre modificações na educação é dos professores. Desse modo, pela *Apresentação* dos *Guias Curriculares*, é possível observarmos um enunciado que marca seu destinatário enquanto fala, esperando dele uma resposta já pronta, de adesão e atuação.

Ademais, no terceiro e último parágrafo, Paulo Gomes Romeo volta a aclamar aos professores, pois “o professorado não faltará com a colaboração que assegure o contínuo aprimoramento das estruturas educativas e que torne a implantação da Lei 5.692/71 uma realidade efetiva” (GUIAS CURRICULARES, 1975, p.7).

Dessa forma, além de se dirigir diretamente ao público de destino dos *Guias*, o Secretário do Estado faz com que os professores façam parte de sua fala, novamente, esperando uma resposta positiva, de adesão às propostas do documento, após o recebimento desse enunciado, repassando a eles, além disso, a responsabilidade em fazer valer uma prática legislativa.

Nas palavras do Secretário, os *Guias Curriculares* ainda servem como concretização de “uma política educacional inspirada no princípio democrático de maior oportunidade para todos, já irreversível no Estado de São Paulo” (GUIAS

CURRICULARES, loc. cit), o que se remete à democratização do acesso à escola, já efetivada no Estado de São Paulo, desde a LDB de 1961 e homologada pela Lei 5.692/71.

Após a leitura da *Apresentação* dos *Guias*, é possível observarmos a entonação expressiva, o tom, em que o Secretário da Educação estabelece o primeiro contato com os destinatários desse documento, os professores. De início, parece se firmar um tom de respeito, mas, ao mesmo tempo, de grande responsabilidade repassada a esses profissionais.

Ademais, podemos afirmar que os produtores dos *Guias Curriculares*, desde suas partes iniciais, se esforçam em vincular a publicação desse material a uma exigência legal, em que se evidencia sua relação com a Lei 5.692/71, a qual passa a reger o ensino de 1º grau.

Já na página nove, encontramos a *Introdução* geral do documento, escrita pela Diretora do CERHUPE, Therezinha Fram. Por essa introdução, é possível conhecermos todas as ações realizadas até o momento de sua publicação, bem como os profissionais envolvidos nesse processo.

No primeiro parágrafo, a Diretora Therezinha Fram cita que a extinta Divisão de Assistência Pedagógica, a DAP, naquela época já incorporada ao CERHUPE, havia assumido a tarefa da revisão do currículo, devido à nova estrutura da escola básica, a fim de implementar o programa de ação do ensino de 1º grau, definido pelo Plano Estadual de Implementação. Para tanto, houve a disponibilização de verbas do Plano Nacional de Educação, e o posterior recrutamento de profissionais para a feitura dos *Guias curriculares*.

As palavras da Diretora, ao descrever as ações que fizeram parte da execução dos *Guias*, fazem revelar, por diversas vezes, a responsabilidade assumida pelo CERHUPE e a qualidade com a qual o documento foi elaborado. Isso pode ser visto por vocábulos como *antecipando-se* e *preocupação*. Assim, o CERHUPE “antecipando-se ao próprio Plano de Implementação, já realizara estudos relativos aos fundamentos científicos e legais dos novos conteúdos curriculares” (GUIAS CURRICULARES, p.9).

Além do mais, a Diretora destaca que as equipes recrutadas para a elaboração do documento são compostas por *especialistas*, as quais traduziam a *preocupação* por parte do documento em construir uma “visão total do ensino”, pois eram compostas de profissionais de ensino superior e dos demais graus do ensino

vigente, algo que possibilitaria, segundo a própria Diretora, um “diálogo fecundo” entre professores de todos os níveis.

Mais uma vez, o mérito com o qual o documento é elaborado é posto em primeiro lugar durante a descrição dos profissionais, fazendo demonstrar que, ao ter elaboradores de prestígio envolvidos na produção dos *Guias curriculares*, consequentemente, o resultado final do documento será o melhor possível.

Ainda neste parágrafo inicial, encontramos mais um trecho que nos chama atenção: a citação de Jerome Bruner[46], que aqui serve como uma autoridade acadêmica que ratifica a colaboração de professores de ensino superior, pois “planejar currículos, de modo a refletir a estrutura básica de um dado campo de conhecimento, exige a mais profunda compreensão desse campo” (Ibid., p.9). Dessa forma, a opinião dos produtores do documento de que somente professores do ensino superior deteriam esse *profundo conhecimento* é indiciado por essa citação.

Além da presença de professores do ensino superior, há também a explicação de que outros professores, de todas as áreas, foram recrutados para realizar a análise crítica dos guias elaborados, sempre passível de reformulações, o que atribui, novamente, qualidade aos *Guias Curriculares*.

No segundo parágrafo da *Introdução*, o documento é descrito pelos adjetivos *elaborados, criticados, reformulados,* o que demonstra todo o percurso de sua produção, havendo, ainda, a ênfase de que mesmo após passarem pelas críticas e reformulações dos professores acadêmicos, os *Guias* “deverão ir sofrendo novas críticas e novas reformulações”(GUIAS CURRICULARES, 1978, p.9).

Ademais, atributos de totalidade de ensino, flexibilidade e adaptação “às diversificações culturais, às diferenças individuais, às diferentes disponibilidade de recursos materiais”(GUIAS CURRICULARES, loc.cit), transmitem um enorme poder conferido aos *Guias Curriculares.*

Porém, no fim deste parágrafo, a Diretora Therezinha Fram não deixa de passar às mãos do professor a total responsabilidade pela utilização dos Guias, pois “caberá ao professor ajustá-los à sua circunstância” (GUIAS CURRICULARES, loc. cit). Dessa forma, bem como na *Apresentação* do documento, na *Introdução,*

---

[46] Jerome Bruner é considerado o pai da Psicologia Cognitiva, pois desenvolveu uma teoria em que o aprendizado é entendido como um processo ativo, no qual os aprendizes constroem novas ideias ou conceitos, baseados em seus conhecimentos passados e atuais. Disponível em: http://www.centrorefeducacional.com.br. (Acesso em 08 de junho de 2012).

encontramos a inclusão dos destinatários desse enunciado e espera por resposta de adesão e atuação.

Nos dois parágrafos que seguem, a qualificação acerca dos *Guias* continua, pois “recolhem os conteúdos curriculares todas as experiências valiosas” (Ibid., p.9), o que significa dizer que nada foi deixado de fora, que tudo o que é essencial para a formação básica faz parte dos currículos propostos pelo documento, fazendo crer aos seus destinatários uma ideia de “completude” alcançada pela proposta do documento.

Ao findar a descrição inicial dos *Guias Curriculares*, cremos que é possível afirmar que esse material dialoga com seu contexto mais amplo e mais imediato de produção, tanto em função da legislação educacional vigente na época, quanto a leis anteriores, como a da ampliação do acesso à escola pública aos alunos. Esse material ainda se liga às produções acadêmicas nacionais e internacionais.

Fica evidente portanto, que esse é um enunciado que se inscreve em seu contexto histórico, ficando impossível depreender seus sentidos fora da história a que responde.

Além disso, já na *Apresentação* e na *Introdução* desse documento, fica evidente o intuito discursivo de seus produtores, que enfatizam a qualidade desse material, fornecido aos professores da rede pública paulista, e já antecipam uma determinada resposta desses destinatários, a adesão a suas propostas, única via pela qual a escola pública poderia se tornar de qualidade. A Secretaria de Educação havia feito sua parte, produzindo e publicando esse material, restava ao professorado fazer a dele.

.

### 3.2.4 Os conceitos de língua e de gramática no documento oficial

A fim de avaliarmos o modo como as propostas veiculadas pelo documento *Guias Curriculares* trazem ao ensino de LP um teor de renovação, realizaremos, a partir desse momento, a análise dos conceitos de *língua* e de *gramática.* Após esse exame, seremos capazes de determinar como se definia um novo *ensino de LP*.

Para isso, observaremos, mais especialmente, a *Introdução*[47] destinada a essa disciplina. É nessa parte do documento que tais concepções são explicitamente citadas e recebem novos significados diante da procura de renovar o ensino de LP.

De início, o primeiro parágrafo dessa *Introdução* já revela a visão do ensino de LP dos produtores desse documento, encarada como péssima naquele momento, o que pode ser conferido por meio da marcação de diversos pontos negativos. Para uma análise inicial de como esse ensino é caracterizado[48], apresentamos a seguir, integralmente, o primeiro parágrafo da *Introdução:*

> Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Linguística, vemos por outro lado uma grande maioria insatisfeita, às vezes amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias. A formação para o ensino de língua que receberam baseava-se em conceitos hoje superados diante dos progressos da Linguística, conceitos que necessitavam de reformulação para se atingirem os objetivos reais do ensino de língua materna. Isto tem entravado a evolução do ensino de nossa língua na escola de 1º grau a ponto de nos depararmos com a situação insustentável da atualidade. (GUIAS CURRICULARES, 1975, p.17).

É possível conferirmos, já nesse trecho, a ênfase em uma necessidade de mudança irreversível ao destinatário desse documento, pois as mudanças no ensino de LP "são urgentes e necessárias". Em consequência, as "contribuições da Linguística" e "os progressos da Linguística" são apresentados como o caminho para tais mudanças. A presença da ciência Linguística, que gradualmente vai ganhando legitimidade dentro do ambiente acadêmico, ao lado dos substantivos "contribuições" e "progressos", revela a intenção dos produtores de marcar aos professores uma determinada solução trazida pelos *Guias* aos problemas de ensino de língua.

A seguir, são apresentadas cinco causas dessa péssima realidade do ensino da época:

---

[47] Os trechos trazidos nesse momento se referem às páginas 17, 18 e 19 do documento *Guias Curriculares*, que correspondem à sua *Introdução*.

[48] Faremos a análise integral de como a Linguística é vista diante do ensino de LP, passando a redefini-lo, no item 3.2.5 desse capítulo.

> 1. desconhecimento dos objetivos do ensino de língua;
>
> 2. falta de fundamentos científicos;
>
> 3. a gramática normativa, principalmente a análise sintática, é ensinada como fim;
>
> 4. os modelos oferecidos aos alunos são de uma língua que, praticamente, quase desconhecem;
>
> 5. sequência, lógica e flexibilidade ausentes dos atuais programas. (GUIAS CURRICULARES, 1975, p.17)

Ao elencar tais causas, os produtores do documento parecem defender que: 1.os professores precisam saber o *porquê* de ensinar língua; 2. os professores devem ensinar a língua com base em uma ciência, a Linguística; 3. eles necessitam de um conceito de gramática diferente do da gramática normativa; 4. o ensino deveria ser realizado através de modelos de língua que fariam parte da realidade dos alunos; e 5. ainda destacam que *sequência, lógica e flexibilidade* são atributos que fazem parte desse documento oficial, diferentemente dos *atuais programas*, o que enfatiza o caráter inovador dos *Guias Curriculares.* Por tal trecho, identificamos que há um processo em que se diz pelo não-dito, havendo um intuito discursivo por parte dos produtores desse documento oficial, nesse caso, a Secretaria de Educação do Estado, em apontar essas situações.

A partir da demonstração de tais problemas, os produtores do documento passam a formular uma roupagem diferente a alguns conceitos que definiriam uma nova postura diante do ensino de LP. Essa redefinição ocorre com as concepções de *língua* e de *gramática*, por exemplo.

Assim, no segundo parágrafo da *Introdução*, há a afirmação de que “o aluno não aprende a língua de hoje e seu funcionamento”. Em seguida, o documento destaca que “baseia-se no caráter funcional da língua e está centrado no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se”.

Portanto, ao mostrar, em primeiro lugar, a língua que o aluno *não aprende* e, logo após, destacar o “caráter funcional da língua” que defende, torna-se evidente a ênfase em marcar uma nova concepção de *língua.* Essa concepção de *língua* estaria baseada essencialmente no caráter de comunicação, sendo vista como “veículo de informação”.

É possível percebermos que a renovação no ensino, guiada primeiramente por conceitos como o de *língua* se dá discursivamente através de um movimento que revela as práticas que já eram feitas, demarcando negativamente suas falhas,

para então serem apresentadas novas concepções.

Podemos encontrar aí uma resposta às práticas já realizadas, ao que denominamos de *ensino tradicional.* Através de uma relação dialógica de afastamento, de negação, um novo ensino é delineado, primeiramente, por uma nova concepção de *língua*.

Podemos conferir isso também quanto ao conceito de *gramática,* o qual é apresentado aos professores através da simulação de um diálogo, demarcado por perguntas e respostas que serviriam como um breve "curso de atualização" a esses profissionais.

A pergunta que inicia esse diálogo é a seguinte: "*Qual a função da gramática para um estudante de 1º grau, se considerarmos que ele é competente falante de sua língua nativa?* Destacamos abaixo três considerações dadas pelo documento, para então haver a resposta à pergunta:

> - para as modernas teorias linguísticas a Gramática é a expressão explícita da capacidade em grande parte do inconsciente do falante,
>
> - nessas mesmas teorias a busca da geração linguística vai acompanhada por um esforço de formalização referido às transformações que possuem também um poder regulador de filtro e que eliminam certas estruturas, quando estão mal formadas,
>
> - o falante nativo, embora de posse de capacidade linguística que lhe fornece os modelos de língua, pode produzir orações pouco ou não aceitáveis. (GUIAS CURRICULARES, 1975, p.18).

Ao analisar tais considerações, as quais são, conforme enfatiza o próprio texto, baseadas em *modernas teorias linguísticas*, percebe-se que diversos termos se remetem a uma determinada teoria linguística em voga na época. São eles: *competente falante*, *geração linguística, esforço de formalização, transformações, poder regulador de filtro*, *estruturas mal formadas*, *falante nativo*, *orações pouco ou não aceitáveis*.

Todos esses termos nos remetem ao arcabouço metalinguístico da Teoria Gerativista. Vale ressaltar que esse referencial teórico, conforme assinalado por Altman (2004), é um dos principais guias para os estudos da Linguística nos anos de 1970.

Assim, é possível reconhecermos, desde já, que esse documento oficial

constrói a sua resposta em relação à péssima situação do ensino de LP por uma relação, como já vimos, de afastamento em relação ao ensino já praticado. Tal resposta se delineia com a ajuda de determinadas teorias científicas, que passam a embasar suas propostas de renovação.

Os *Guias Curriculares* respondem aos professores que a gramática "é a explicitação dos conhecimentos que o falante-nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua". Esta nova concepção de *gramática*, conforme o próprio enunciado, é "diferente da tradicional gramática normativa que ditava regras para o uso erudito da língua", representando, dessa forma, o novo, legitimado por um saber científico, a Linguística, o qual traria as mudanças "urgentes e necessárias", não mais garantidas pela gramática normativa, o velho, baseado nas práticas de um *ensino dito tradicional*.

Novamente, é possível observarmos que a redefinição de um conceito, como o de *gramática*, se dá pela negação daquilo que já era feito, nesse caso, do que conhecemos pela expressão *ensino tradicional*, para então haver a contraposição com os novos significados dados pela renovação, caracterizando-se por uma relação dialógica de afastamento.

Tal renovação seria garantida, conforme os produtores dos *Guias*, pela Linguística, a qual daria a um novo ensino de LP o caráter de cientificidade, modernidade e progresso, única via pela qual a "situação insustentável da realidade" poderia ser modificada.

O novo, representado por um conceito de *gramática*, nos leva a entender que os *Guias* desejam desestabilizar conceitos já fixados dos professores de língua, mesmo os mais utilizados em sala de aula, como o de *gramática*, deixando claro a qualquer leitor que não restam alternativas, a não ser abandonar as velhas práticas e aderir às propostas trazidas pelo documento, a renovação.

Pelo olhar de Pietri (2010) esta desestabilização pode ser entendida por uma

> relação polêmica[49] com base na contraposição entre os conhecimentos gramaticais normativos tradicionais e os conhecimentos gramaticais elaborados pelos estudos linguísticos modernos. Segundo os documentos em análise [os *Guias Curriculares*], as propostas de mudanças no ensino de *língua portuguesa* seriam obtidas em função da aquisição, por parte dos

[49] Em seu texto, Pietri deixa claro que utiliza o termo *polêmica* com relação à noção de interdiscurso proposta por Maingueneau (2005).

> professores, dos conhecimentos oferecidos pela linguística. (PIETRI, 2010, p. 80, grifo do autor).

Ainda para redefinir o conceito de *gramática*, os produtores passam a realizar discursivamente um movimento que nega veementemente os princípios da gramática normativa, valorizando, por consequência, a concepção de *gramática* proposta nos *Guias Curriculares*.

Ao mesmo tempo em que o documento nega princípios como os do "binômio certo/errado", os quais serviriam apenas para "ditar normas que, frequentemente, destroem a livre expressão"; do ensino de "padrões linguísticos arcaicos" que seriam "desvinculados da nossa realidade-hoje"; da "análise, principalmente sintática" ou da "terminologia tão extensa" que ensinam as estruturas da língua, mas por vezes não ensina aos alunos "elaborar uma frase aceitável"; ele também reforça o caráter imprescindível de uma mudança por meio da teoria presente em suas páginas.

Além do mais, passa a ser defendido, desde a década de 1970, com a publicação dos *Guias*, que é preciso "mudar radicalmente, reduzir ao mínimo qualquer prescrição normativa", sendo que a sistematização dos fatos gramaticais ficaria como uma matéria das séries finais, "após o aluno ter os mecanismos introjetados".

Entendemos que se estabelecem, por essa citação, além de um novo ponto de vista teórico, em que conceitos de *língua* e de *gramática* deveriam ganhar um tom de cientificidade, também um novo ponto de vista metodológico, pelo qual a disciplina LP ganharia outras práticas.

Através da análise do conceito de *língua*, a qual seria definida por sua estrutura, e pela sua funcionalidade, estando ligada essencialmente à garantia de comunicação, e do conceito de *gramática*, a qual passaria a desvincular-se totalmente da gramática normativa, tendo por papel "tornar o falante consciente do sistema de transformações que os modelos sofrem para atingir um grau de aceitabilidade dentro da língua", é possível conferirmos que ambos recebem uma ressignificação diante de velhas crenças.

A gramática, por exemplo, deveria descolar-se da imagem normativa, e estaria agora apontando para a internalização, para aquilo que o falante já sabe sobre sua língua.

Essas ressignificações, entretanto, só estavam garantidas pela relação que

passa a existir entre a Linguística e o ensino de LP, relação essa que daria novo fôlego a essa disciplina, que a faria sair da situação insustentável em que se encontrava.

Compreendemos, portanto, pela visão bakhtiniana, que a *palavra* não é passível de uma estabilização, tendo seu significado fixado em um dicionário, por exemplo. Essas duas palavras, *língua* e *gramática*, ao serem ressignificadas, ao ganharem uma nova roupagem, demonstram que “são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos” (BAKHTIN/VOLOCHINOV [1929] 2010, p. 42).

A palavra, por sua natureza ideológica, desliza no plano dos significados de acordo com o contexto de que faz parte, não sendo, portanto, imutável. E é isso que podemos verificar com as concepções de *língua* e de *gramática*, que são ressignificadas, respondendo ao novo contexto de que fazem parte, ou seja, estando embasadas, agora, no campo teórico da Linguística.

Passamos a crer, além do mais, devido à forte argumentação realizada pelos produtores desse documento, que se utilizam de escolhas lexicais e de estratégias de convencimento para seus destinatários, os professores, que é a Linguística mesmo a única solução ao ensino de LP dessa época, pois essa seria a área que garantiria a cientificidade que nunca existiu no ensino dessa disciplina.

Portanto, já pelos conceitos de *língua* e de *gramática*, é possível percebermos que a resposta formulada por esse documento ao ensino de LP levaria a sua total reformulação, em que a Linguística seria a base para toda e qualquer renovação.

### 3.2.5 Um novo ensino de LP: a relação entre a Linguística e o ensino

A ressignificação de concepções basilares, tais como as de *língua* e de *gramática*, as quais expomos anteriormente, acarretaria, consequentemente, em novas tomadas de posição diante do ensino, e sobretudo, em um novo ensino de LP.

A observação de tais concepções já nos apontam, de acordo com Angelo (2007, p. 68) “a adesão do documento ao discurso da Linguística, a sua crença nesses conhecimentos como representantes de um saber novo, científico, exigido para a construção de um ensino renovado e de melhor qualidade”.

Esse novo ensino de LP, garantido ao mesmo tempo pelo estudo de padrões linguísticos atuais, e por uma *gramática* ligada à capacidade do inconsciente do falante, deveria centrar-se na aprendizagem da língua “pela aplicação de esquemas operatórios à análise e explicação da mesma língua. O aluno somente dominará língua quando for capaz de explicitar suas estruturas e operações”.

Portanto, o ensino de LP estaria afastado das práticas já realizadas, em que se ditavam regras gramaticais, pois

> ensinar língua é ensinar através de exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para a produção e compreensão de frases, na medida em que consegue variedade e complexidade de estruturas e amplia suas possibilidades de escolha e seleção ao comunicar-se. (GUIAS CURRICULARES, 1975, p. 18).

Mais uma vez, o aspecto comunicativo da *língua* é destacado, tanto na modalidade oral quanto escrita. Caberia ao professor oferecer ao aluno exercícios de língua, para que o aluno se tornasse apto a utilizá-la para produzir e compreender frases, ou seja, comunicar-se.

Ao defender o caráter comunicativo e a funcionalidade da língua, em seu ensino na sala de aula, mais uma vez é possível observarmos uma relação estreita com os conhecimentos advindos da área da Linguística, pois é também nos anos de 1970 que se desenvolvem os estudos da Teoria da Comunicação e do Funcionalismo.

Para continuar negando tudo o que já havia sido feito para o ensino de LP e, ao mesmo tempo, legitimar suas propostas, os produtores dos *Guias* apresentam negativamente o ensino realizado até o momento. Assim,

> faz-se tanta a análise, principalmente sintática, realizam-se tantos estudos teóricos, ensina-se uma terminologia tão extensa, que muitos se convencem de estarem, assim, ensinando língua. (GUIAS CURRICULARES, 1975, p. 18).

Novamente, observamos uma crítica à metodologia de ensino da época, o qual se concentrava na realização de análises sintáticas, e em uma extensa terminologia, caracterizando-se, portanto, como um ensino sobre a língua, em que há a preocupação em construir um conjunto de classificações.

Desse modo, defendem que de nada adianta um ensino baseado nessas práticas, por exemplo, se o aluno "às vezes, sabe fazer uma análise, mas não aprendeu a elaborar uma frase aceitável". Com isso, os produtores definem um *ensino de LP* em que "os exercícios serão planejados e elaborados, para que o aluno, partindo de sua própria linguagem, identifique e produza formas características de outros registros".

Ao estabelecer um novo *ensino de LP*, é possível perceber que também ocorre uma relação com o ensino já realizado, o qual deveria ser totalmente renegado, para ser substituído pelas novas propostas embasadas nos estudos científicos da Linguística.

A partir dessa passagem podemos identificar, também, uma relação com a Sociolinguística, pois "os alunos devem expressar-se de acordo com estruturas linguísticas aceitáveis conforme o registro". Passaria a levar-se em conta, conforme as propostas desse documento oficial, as variedades dos registros da língua, e a necessidade em aceitar tais diferenças, de modo que a língua, portanto, não seria única e homogênea.

Ao observarmos os *Objetivos Gerais* e os *Objetivos Específicos*[50] apresentados pelos Guias à disciplina de LP, é possível verificarmos, novamente, que a ênfase na comunicação é dada diversas vezes. Assim, quanto ao ensino de LP, os objetivos se centrariam no "desenvolvimento da habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro do grupo social", além da "auto-realização pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação".

---

[50] Os Objetivos Gerais e os Objetivos Específicos estão localizados nas páginas 20 a 25 dos *Guias Curriculares*.

Além disso, ao fim dos oito anos do 1º grau, o aluno deveria, dentre outros objetivos:

> i. "reconhecer sua 'competência' linguística e os modelos que ela lhe oferece";
>
> ii. "usar em seus enunciados todo o sistema de transformações que a língua oferece, para que obtenha, além da boa aceitabilidade em seus enunciados, formas novas de expressar-se";
>
> iii."compreender em seu múltiplos aspectos o processo de comunicação". (GUIAS CURRICULARES, 1975, p. 20).

Analisando esses objetivos, verificamos que o novo *ensino de LP* defendido nas páginas dos *Guias Curriculares* estaria embasado em uma renovação total, em que, ao se ressignificarem conceitos como os de *língua* e de *gramática*, toma-se, consequentemente, uma nova posição diante do ensino.

Como é possível observar, as redefinições apresentadas estariam todas baseadas em algumas teorias desenvolvidas pela Linguística, ciência da linguagem que ganha espaço no cenário brasileiro durante essa época.

Portanto, cremos que é possível, diante de tais ressignificações, definir o modo como se dá a relação entre Linguística e ensino de LP, pelo menos oficialmente, na década de 1970. Essa relação se caracteriza pelo caráter inovador da Linguística, único caminho que se apresenta como solução para o ensino de LP.

Isso pode ser representado tanto pelos conceitos de *língua*, de *gramática* e de *ensino de LP*, que apresentamos até o momento, em que todos têm por base determinadas teorias linguísticas, a saber, Teoria Gerativista, Teoria da Comunicação, Funcionalismo; quanto pela forte argumentação em favor da própria Linguística presente nesse documento.

Quanto à veiculação dos saberes da Linguística nesse documento oficial, é possível perceber que as teorias provenientes dessa área científica oferecem conceitos de base para a renovação do ensino de LP, os quais parecem ser compatibilizados teoricamente, embora não sejam de todo compatíveis epistemologicamente[51]. Assim, parece existir uma didatização das teorias científicas da Linguística, as quais são, apenas superficialmente, apresentadas aos leitores dos

---

[51] Isso pode ser exemplificado pelo uso, lado a lado, de teorias como o Gerativismo e a Teoria da Comunicação. Chomsky, ao pensar no falante ideal, não tinha preocupação com o aspecto comunicativo da língua, já presente nas ideias de Jakobson.

*Guias*[52].

Já quanto à argumentação existente em favor da Linguística, é possível, desde o parágrafo inicial da *Introdução* dos Guias, observarmos que há o objetivo de convencer os leitores de sua importância como área científica. Ao apontar a crise do ensino de LP, responsável por uma situação insustentável da realidade, os produtores desse documento oficial já apontam, de antemão, a ineficiência das tentativas que não forem baseadas nos estudos da ciência Linguística.

Assim, por exemplo, ao estarem desvinculados das modernas teorias linguísticas, os cursos de formação de professores em que a Linguística apenas recentemente havia sido introduzida, e que, por consequência, formavam professores ainda desatualizados, pouco ou nada poderiam oferecer para uma modificação no ensino de LP.

Portanto, além de conceber a Linguística como o caminho "para se atingirem os objetivos reais do ensino de língua materna", os produtores se baseavam em uma relação entre Linguística e ensino que se dava pelo embate às práticas antigas e pela legitimação daqueles que fazem uso das novidades.

A relação entre Linguística e ensino de LP faz surgir um diálogo de confronto entre dois ensinos distintos, um já praticado, reconhecido como velho e insatisfatório, e outro, trazido pela Linguística, que representaria a solução para os problemas da disciplina LP.

Essa relação de afastamento é evidenciada em toda a *Introdução* do guia de LP, em que o ensino da época, o ensino tradicional, tem como resposta, por parte dos *Guias*, uma total negação. Mesmo sem ser mencionado com este termo, o ensino tradicional é a toda hora qualificado negativamente em relação aos *novos* caminhos guiados pelo documento.

Podemos definir, desse modo, que, pelo menos oficialmente, a Linguística relaciona-se com o ensino de LP, durante os anos de 1970, pela inauguração de uma união que se supunha levar à total renovação do ensino dessa disciplina escolar.

As teorias da Linguística seriam as responsáveis por ressignificar esse ensino, dando cara nova às concepções que o guiavam. A língua deixaria de ser homogênea e guiada somente por regras da gramática normativa, palavra que

[52] Analisaremos com mais vagar esse ponto no item 3.2.6 desse capítulo.

sozinha, como gramática, ganharia novos sentidos, remetendo-se à competência linguística dos falantes.

Podemos concluir, desse modo, que o novo *ensino de LP* seria o resultado de um diálogo intenso entre o ensino já realizado e as novas práticas a serem criadas. Esse diálogo seria caracterizado pelo total afastamento ao já feito, ao ensino antigo, e, ao apontar positivamente a solução trazida por um ensino baseado nos pressupostos científicos da linguística, ocorre discursivamente, e em um plano oficial, a inauguração de um *novo ensino de LP* nos anos de 1970.

Para que esse novo ensino tomasse forma, entretanto, não faltavam argumentos que levassem à persuasão de seus destinatários de que essa seria mesmo a solução para os problemas da época. Apesar de já ter muitos espaços garantidos nas instituições de ensino superior, a Linguística parecia ter que, agora, mostrar a que veio para os professores de LP, via documentação oficial.

### 3.2.6 O professor de Língua Portuguesa

Considerando o documento oficial *Guias Curriculares* como um enunciado, historicamente situado, que emerge de um contexto histórico mais amplo e mais imediato, é possível observarmos seus interlocutores. Como locutor, encontramos a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, instância responsável pela produção desse material e em nome da qual ele seria distribuído nesse estado. Juntamente à voz da Secretaria de Educação, é possível aliarmos a voz da academia, representante dos estudos científicos que são utilizados para legitimar as propostas de renovação para o ensino de LP.

Na outra ponta desse diálogo, encontramos o professor da rede pública estadual do Estado de São Paulo, e mais especificamente, ao analisarmos o guia destinado à disciplina de LP, o professor dessa disciplina.

Com o intuito de examinarmos que imagem desse profissional é construída nas páginas dos *Guias Curriculares*, de acordo com o intuito discursivo desse enunciado, analisaremos, a partir de agora, como esse material é endereçado a

seus destinatários.

Vale destacar, em primeiro lugar, o que já observamos nas partes iniciais desse documento. É possível notar que tanto locutor como destinatário se apresentam como instituições, objetos homogêneos, ou mesmo como uma coletividade, não representando seres particulares.

Isso pode ser conferido, por exemplo, em relação aos seus produtores, que em sua *Apresentação*[53] se nomeiam ora pela instituição que representam, tal como "A Secretaria de Educação", ora em nome do próprio material a ser distribuído, como nos trechos "Os *Guias Curriculares*" ou "Estes *Guias*". Já em relação ao destinatário, observamos que ele é representado pela classe profissional de que faz parte, sendo referido pelos termos "mestre", "professorado", ou simplesmente "o professor".

Portanto, tanto locutores quanto destinatários são representados, nesse enunciado, pela terceira pessoa, denunciando, desde já, o tom de distanciamento apresentado por esse material.

Apesar de tal distanciamento, ao se referir à classe dos professores como um todo, os *Guias* passam às mãos desses profissionais o peso da mudança a ser alcançada para a busca da qualificação da escola pública.

Desde a *Apresentação* do documento, a Secretaria de Educação da época "confia" nos professores estaduais para que a legislação educacional pudesse tornar-se realidade, pois "da criatividade do mestre é que realmente decorre a revitalização da prática escolar".

É possível verificarmos também, desde aí, um tom de mudança irreversível a ser alcançada após a circulação desse material. Esse tom permanece no guia destinado à LP, e mais uma vez o professor parece ser o único responsável por tais modificações.

Na *Introdução*[54] do guia destinado à LP, a péssima situação do ensino denunciada pelos produtores dos *Guias* parece ser responsabilizada aos profissionais que a desempenham.

Conforme esse documento oficial, encontramos, por um lado, "uma minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos", e de outro, "uma grande maioria insatisfeita" e "amedrontada com mudanças que são

---

[53] Essa parte do texto se encontra na página 7 dos *Guias*.

[54] Essa parte do texto encontra-se na página 17 dos *Guias*.

urgentes e necessárias”.

Desde essas linhas iniciais, nos parece claro que o professor de LP é visto como um profissional que pouco ou nada faz diante da situação do ensino. Os poucos que “tentam” agir, estavam assentados em “contribuições da Linguística”, porém, não superavam a grande massa de professores que apenas se esquivaria diante do urgir das mudanças que seriam categóricas. Além disso, a imensa maioria, teria, conforme esse enunciado, uma formação que “baseava-se em conceitos, hoje, superados diante dos progressos da Linguística”.

Define-se, desde já, o que nos parece resultar em uma dupla imagem de professor de LP: a imagem de um professor real, que denunciava a existência de um profissional encontrado na imensa maioria das salas de aula, o qual era responsável por práticas a serem totalmente rejeitadas nas páginas desse documento oficial; e a imagem de um professor ideal, que refletia o profissional a ser alcançado, o qual seria guiado pelas propostas teóricas e metodológicas apresentadas pelos *Guias* para a renovação do ensino de LP.

O professor real de LP, devido à sua formação, pouco conhecia da Linguística, o que, conforme os produtores dos *Guias*, “tem entrevado a evolução do ensino de nossa língua”. O professor real ainda tinha “desconhecimento dos objetivos do ensino, ainda apresentava “falta de fundamentos científicos” e baseava suas aulas na “gramática normativa, principalmente a análise sintática”. Parece-nos evidente, por tais passagens, que o intuito dos locutores desse enunciado era, desde suas primeiras linhas, desestabilizar seus destinatários, fazendo-os crer que deveriam ser conduzidos a um caminho que modificasse o ensino.

Desse modo, a construção de uma dupla imagem do professor de LP, desde o primeiro parágrafo da *Introdução*, revela que o locutor desse enunciado prevê em seus destinatários a insatisfação em relação a seu trabalho, além do medo diante do novo que emergia para esses profissionais que, por vezes, já estavam em sala de aula há décadas.

O novo, representado pelos saberes da Linguística, precisava, portanto, ser apresentado, esclarecido, de forma simplificada, a esses profissionais. E é isso que podemos encontrar ao longo da *Introdução* dos *Guias*. A Linguística, vista como único caminho para renovação do ensino, é delineada para os professores de LP como um campo científico homogêneo, moderno e simplificado, sendo capaz de oferecer a esses profissionais a atualização e a mudança imediatas de que tanto

precisavam.

Assim, diversos conceitos, tais como os analisados por nós – de *língua*, de *gramática* e de *ensino* – são jogados aos professores de LP, que, na visão dos elaboradores dos *Guias*, não necessitavam saber de que linhas teóricas da Linguística os conceitos eram provenientes. Bastava, portanto, um conhecimento que tivesse uma base científica, para que todo o ensino se renovasse.

Em nenhum momento, ao longo do texto de *Introdução* desse guia, encontramos a identificação de alguma corrente da Linguística e de seus principais teóricos. Ao fim desse material, tampouco é disponibilizada a seus leitores uma lista com referências bibliográficas que identificassem autores ou obras a serem consultadas.

Por tais características, entendemos que a Linguística é delineada aos professores de LP como um campo científico único, que poderia ser adquirido como conhecimento a ser posto em prática na sala de aula, a partir da leitura de três páginas.

Encontramos a imagem de um professor ideal de LP, que, por um lado, precisava estar afinado com conhecimentos mínimos da Linguística, os quais lhe garantiriam uma nova postura diante do ensino, mas que, ao mesmo tempo, não necessitava ter contato com livros e teóricos que lhe oferecessem mais conhecimentos específicos dessa área científica.

Assim, devido a essa imagem do professor de LP, entendemos que a Linguística é apresentada como uma instituição homogênea, que representaria uma base científica ao ensino de LP. As correntes teóricas da Linguística estão presentes, de modo didatizado, em que conceitos são postos lado sem haver a distinção em que linhas teóricas se inscrevem.

Entendemos, portanto, que não interessava aos produtores desse material, revelar que a Linguística se definia, desde já, como uma área heterogênea, em que diferentes teorias se opunham tanto quanto aos seus objetos de análise, aos seus objetivos e mesmo quanto à sua metalinguagem.

Essa imagem ideal do professor de LP se aproxima do que defende Geraldi (2003), ao destacar que a relação com o conhecimento define a história da profissão professor. Diferente do profissional que antigamente era visto como produtor do conhecimento, e era seguido por discípulos, o professor hoje se caracteriza como

“um sujeito que sabe o saber produzido por outros e que o transmite” (GERALDI, 2003, p. 5).

Dessa forma, o professor é o profissional que está em constante desatualização, se constituindo sempre pela falta de conhecimento acerca de uma determinada área. Isso se dá, conforme Geraldi (2003, loc.cit.), “porque o professor não está produzindo o saber que ensina, ele está sempre atrás do saber que está sendo produzido por outros”.

Esse outro, responsável por produzir um conhecimento que poderia chegar à sala de aula, estaria representado, no caso do documento oficial *Guias Curriculares*, pela voz da academia, a qual teria em suas mãos “as modernas teorias” que subsidiariam uma renovação para o ensino.

A voz da academia, já legitimada por representar um saber científico para a área da linguagem, faz uso da voz oficial do governo, que, por sua vez, assegura o peso da legalidade educacional.

Ao professor real de LP, idealizado nas páginas desse documento oficial como um profissional perdido, amedrontado, desatualizado diante dos saberes científicos, caberia, tão somente, deixar-se guiar pelas propostas inovadoras dos *Guias*. Portanto, além desse enunciado antever, conforme nossa leitura, uma dupla imagem do professor de LP, ele ainda, de acordo com seu intuito discursivo – que é convencer seu destinatário acerca das propostas que defendia – esperava deles uma única compreensão, a total adesão.

### 3.2.7 Considerações finais: os anos de 1970

Ao findar a análise do documento *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau: Língua Portuguesa* (1975) acreditamos que é possível caracterizá-lo discursivamente, à luz da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin, como um enunciado historicamente situado, que toma sentido de acordo com o contexto de que faz parte. Desse modo, ele responde ao conjunto de leis que subsidiam a sua criação, estando ligado à democratização da escola pública brasileira, à estruturação de oito anos do ensino de 1º grau instituída pela Lei 5.692/71, além de vincular-se à instituição da Linguística no país.

Diante da crise do ensino de LP, denunciado em suas páginas, esse enunciado formula um novo ensino de LP, ressignificando conceitos como de *língua* e de *gramática*, a partir de determinadas teorias provenientes do campo científico da Linguística.

Para isso, ele dialoga com o ensino já realizado, o *ensino tradicional*, que representaria o velho ensino, instituindo uma relação dialógica de confronto, de negação, tanto do ponto de vista teórico quanto metodológico, fazendo emergir um novo *ensino de LP*, o qual seria baseado na Linguística.

Esse novo ensin*o* se constituiria através de uma forte argumentação em favor do caráter de inovação, cientificidade e modernidade pertencentes à Linguística. Essa forte argumentação se daria, portanto, contra toda e qualquer prática baseada em estudos tradicionais ou acientíficos, tal como a gramática normativa.

Fica evidente, desse modo, o intuito discursivo dos locutores desse enunciado, qual seja, o convencimento de que seria essa área científica a responsável por fazer com que os professores de LP tomassem novas posturas diante do ensino dessa disciplina.

Esse enunciado faz parte, ademais, do que Pietri (2003) define como *discurso da mudança*, em que se realizam divulgações de teorias científicas a fim de se estabelecerem novas concepções de ensino de LP. Os *Guias Curriculares* podem representar, no âmbito oficial, esse *discurso da mudança* em que se ressignificam conceitos essenciais para o ensino de LP, os quais passam a basear-se não mais em um ensino dito tradicional, ancorado na gramática normativa, mas sim por uma

base científica, através dos estudos da Linguística.

Além do mais, esse é um enunciado que serve de mediador, tal como tínhamos por hipótese, da esfera governamental e política, por ser produzido por um órgão de um governo estadual; da esfera acadêmica, pois veicula saberes provenientes de teorias científicas inscritas no âmbito acadêmico; e, por fim, educacional, pois estabelece novas concepções a serem postas em prática em sala de aula.

Ao terem por leitores privilegiados os professores de LP, os locutores do guia destinado a essa disciplina, parecem, de acordo com a nossa leitura, criar uma dupla imagem desse profissional. Uma delas poderia ser chamada de imagem do professor real, caracterizando um profissional pela falta de conhecimentos científicos, o qual nada poderia fazer para mudar a péssima realidade do ensino; e a outra denominada de imagem do professor ideal, representando um profissional que se deixaria levar pelas propostas de renovação dos *Guias*.

Ademais, de acordo com o nosso interesse de pesquisa, é possível observarmos, no documento oficial *Guias Curriculares*, uma relação entre Linguística e ensino de LP que se caracteriza pela inauguração de uma união que se supunha levar à total renovação do ensino dessa disciplina escolar.

Por fim, podemos definir os anos de 1970 como um período da constituição do ensino de LP em que a Linguística, pelo menos em nível oficial, se apresentou como a solução a ser tomada para uma renovação no ensino, o que pode ser o elemento caracterizador de uma faceta da história da disciplina LP.

## 3.3 *Proposta Curricular para o ensino de Língua portuguesa- 1º grau*

### 3.3.1 O contexto político e educacional

O documento oficial *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa - 1º grau*[55] foi publicado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP[56]), tendo sua terceira edição publicada no ano de 1988.

A fim de compreendermos o contexto político e educacional em que esse documento foi criado, traremos informações a partir da leitura de Saviani (2004), Prado (1999), Perez (1994) e Palma Filho (1989, 1996 e 2005).

A *Proposta Curricular* publicada pelo estado de São Paulo, na década de 1980, surge, conforme Palma Filho (1996, p. 183), em um contexto político nacional de redemocratização política do Brasil, em que "o principal evento do início da década foi a realização de eleições diretas para o governo nos Estados em 15 de novembro de 1982", fato esse que, juntamente com o fim do Ato Institucional nº 5, em 1978, e a promulgação da Lei da Anistia, em 1979, demarca, paulatinamente, o fim do regime militar.

Economicamente, segundo Prado (1999, p. 104), a transição dos anos de 1970 para 1980 foi marcada "pelo fim do desenvolvimento econômico e por altos índices de inflação".

Palma Filho assinala, ainda, a última presidência militar, de João Batista Figueiredo, do ano de 1979 ao ano de 1985. É nesse momento que, em um contexto político nacional, "a crise econômica se aprofunda, penalizando com o desemprego, sobremaneira os setores trabalhadores manuais", de modo que, "nos anos de 1982

---

[55] A seguir, *Proposta Curricular.*

[56] Conforme Palma Filho (1989, p. 21), no ano de 1976, o órgão denominado CERHUPE (Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais) é extinto e, entre outros órgãos, é criada a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a qual "passou a ser o único órgão normativo, de natureza pedagógica, com responsabilidade de pensar o funcionamento de cinco tipos diferentes de ensino: 1º grau, 2º grau, Supletivo, Pré-Escola e Educação Especial".

e 1983, o Brasil conhecia a mais grave crise recessiva até então" (PALMA FILHO, 1996, p. 122).

Além disso, no plano político, Prado (1999) destaca a eleição presidencial, em 1984, de Tancredo Neves, o primeiro civil que governaria o país após 21 anos de ditadura militar. Entretanto, devido à sua morte, assume a presidência José Sarney.

Do ponto de vista educacional, Palma Filho (1996) divide a década de 1980 em duas partes: a primeira, que vai de 1980 a 1985, e a segunda, que vai de 1985 a 1990.

A primeira parte, que compreende o Governo de Figueiredo, tem por destaque o III Plano Setorial de Educação e Cultura, o qual "vem à tona num momento de crise político-econômica e de grave erosão da legitimidade do regime militar" (Ibid., p. 195). Era necessário, portanto, um discurso educacional que estivesse de acordo com a abertura política que estava por vir.

Esse Plano tinha por ênfase as ações voltadas para a população de baixa renda, tendo por objetivos diminuir "os efeitos perversos, tanto da violenta recessão econômica que se abate sobre os trabalhadores no início dos anos 80, quanto das medidas de ajustes econômicos propostos pela área educacional no âmbito federal" (Ibid., p. 197).

Já a segunda parte dos anos de 1980 ficou conhecida como Nova República, a partir do momento em que assume como presidente José Sarney, representante do partido político PMDB. Em seu governo, foi lançado o documento "Educação para todos caminho para a mudança", já no ano de 1985.

Nesse documento, a educação básica passa a ser vista como a prioridade do governo federal, além da universalização do acesso à escola, as quais, pelo comprometimento do governo e da sociedade poderiam gerar uma escola de qualidade.

Palma Filho (1996) ainda destaca, em esfera nacional, a legislação educacional da década de 1980, período em que foi sancionada a Lei Federal nº 7.044, de 18/10/1982, que reescreve artigos da Lei 5.692/71; foi revogada a Resolução do Conselho Federal de Educação nº 8/71, que engessou o currículo pleno das escolas de 1º e 2º graus; foi aprovada, em 26/11/1986, a Resolução 06/86, a qual foi anexada ao Parecer do Conselho Federal de Educação nº 785/86, pelo qual as áreas de Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências passam a ser nomeadas em quatro matérias: Português, Estudos Sociais, Ciências

e Matemática; e, por fim, já no fim da década de 1980, foi elaborada a Constituição Federal de 1988, que “transforma o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito subjetivo, responsabilizando o Estado pelo não cumprimento desse dispositivo constitucional” (PALMA FILHO, 1996, p. 212).

Ainda em uma perspectiva nacional, de acordo com Saviani (2004, p. 45), ao longo dos anos de 1980, a política educacional “instituída pela ditadura militar logo se tornou alvo da crítica dos educadores”.

Nessa época, conforme o autor, intensificava-se a organização dos educadores em associações, ancorados em dois pontos principais: o primeiro, embasado na preocupação com o significado social e político da educação, pela qual buscava-se a democratização e qualificação da escola pública; e em segundo lugar o caráter econômico-sindical, representado pelas entidades sindicais, que reivindicavam melhores condições de trabalho.

Desencadeia-se, em âmbito educacional, no estado de São Paulo, a partir desse momento, um movimento de substituição dos *Guias Curriculares para o ensino de 1º grau*, documento por nós já analisado, o qual faz parte das ações realizadas em um contexto político ditatorial.

Para entender como se dá esse movimento de substituição dos *Guias Curriculares* até a criação da *Proposta Curricular*, levaremos em conta, a partir de agora, os principais acontecimentos políticos e educacionais ocorridos no estado de São Paulo.

De acordo com Palma Filho (1996), ao longo da década de 1980, o Estado de São Paulo conheceu três governos: Paulo Salim Maluf, de 1979 a fins de 1982; André Franco Montoro, de 1983 a 1987, e Orestes Quércia, nos anos de 1987 a 1991, sendo que na maior parte do tempo o estado foi governado por representantes do PMDB.

No governo de Paulo Maluf, exerceram o cargo de Secretário de Estado da Educação Luiz Ferreira Martins e, em seguida, Jessen Vidal.

De acordo com Perez (1994, p. 66), a gestão de Paulo Maluf definiu diretrizes no campo educacional que tinham por objetivos, dentre outros, “atender à demanda do ensino de 1º grau, com especial atenção para as áreas periféricas urbanas e para a área rural, [...] minimizar a repetência e a evasão, ampliar programas assistenciais”.

Já Palma Filho (1996), quanto à esfera educacional, destaca o trabalho de implementação[57] dos *Guiais Curriculares*; a criação de monitorias nas Delegacias de Ensino, destinadas às disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, além da assinatura de convênios[58] com Universidades Públicas de São Paulo a fim de se realizarem cursos de atualização para os professores da rede estadual do ensino.

No Governo de Franco Montoro, segundo Palma Filho (1996, p. 238), "o setor educacional priorizava a descentralização administrativa e a participação dos agentes educacionais no processo de tomadas de decisões". Dentre outras ações, a Proposta Montoro, como ficou conhecida, defendia a descentralização orçamentária-financeira e de administração dos recursos financeiros, a preparação de recursos humanos, através da revalorização do professor, e a fixação de diretrizes educacionais.

Em seu Governo, conforme Perez (1994), foram quatro os Secretários de Educação: Paulo de Tarso Santos, Paulo Renato Costa Souza, Luiz Carlos Bresser Pereira e José Aristodemo Pinotti.

Dentre suas ações, assinalamos a criação do Ciclo Básico, iniciada no ano de 1983, enquanto Paulo de Tarso era o Secretário da Educação e retomada, já no ano de 1984, sob a Secretaria de Paulo Renato Souza. O Ciclo Básico tinha como proposta a integração, em dois anos, do processo de ensino-aprendizagem das duas primeiras séries do 1º grau, a fim de enfrentar o problema de alfabetização e da democracia da escola. (PALMA FILHO, 1996)

No ano de 1984, com a retomada da criação do Ciclo Básico, a CENP "assina um contrato de prestação de serviços com a TV Educativa do Estado, para lançamento de uma programação que pudesse atingir diretamente os professores" (Ibid. p. 253). Assim, cerca de 40 mil professores participaram do programa chamado Projeto IPÊ, que funcionou até 1992, sendo substituído pelo programa TV-

---

[57] Segundo Perez (1994, p. 65), "logo após a divulgação dos Guias, começaram a surgir muitas críticas. Basicamente, argumentava-se que os professores não tinham condições de utilizá-los", assim, inicia-se, na transição da década de 1970 para 1980, a elaboração de *Subsídios aos Guias Curriculares*, publicação que empregava uma linguagem mais acessível do que a do documento oficial.

[58] Tais convênios foram assinados com a USP, UNICAMP e UNESP, mas, conforme Palma Filho (1996, p. 234) "despertaram pouco entusiasmo entre os professores universitários", devido à resistência em colaborar com a Secretaria da Educação administrada por Paulo Maluf.

Escola.

O Projeto IPÊ funcionava como um curso de formação continuada, que, segundo Perez (1994, p. 74) “utilizou-se do sistema de multimeios (televisão, rádio, textos, impressos e teleposto) para treinar o maior número de professores e especialistas no menor espaço de tempo”.

E, de acordo com Palma Filho,

> em 1985, a Secretaria da Educação ampliou a programação para as demais séries do ensino de 1º grau e passou a veicular informações para todos os componentes curriculares, quando então se deu início o processo de construção da nova proposta curricular. (PALMA FILHO, 1996, p. 254).

Assim, também no ano de 1984, iniciam-se as ações para a criação de uma nova proposta curricular, o qual foi um processo, segundo Perez (1994, p. 84), “longo e demorado, dessa forma a mudança do currículo não se completou no Governo Montoro”.

No Governo de Orestes Quércia, a Secretaria de Educação lançou, entre outras, diretrizes que se voltavam para

> a valorização do quadro do Magistério, a revitalização da formação e capacitação de docentes a nível de 2º e 3º graus, o desenvolvimento de ações administrativas e educacionais integradas com Munícipios, outras Secretarias de Estado, Universidades e Institutos de Ensino Superior e outras instituições voltadas para a docência, para a pesquisa ou para a tecnologia, a regionalização das ações educacionais e administrativas sem perder a visão de totalidade econômica e cultural do estado de São Paulo [...] (RUS PEREZ, 1994, p. 87)

Rus Perez (1994) ainda destaca os nomes dos cinco Secretários de Educação do Governo Quércia: Chopin Tavares de Lima, Wagner Rossi, José Goldemberg, Antonio de Souza Teixeira Júnior e Carlos Estevam Martins.

Destacaremos, a partir de agora, as ações políticas desse governo voltadas especificamente para a produção e publicação da *Proposta Curricular.* A história de criação desse documento se inicia, de acordo com Palma Filho (1996),

> em meados dos anos 1980, [quando] a Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, através da Coordenadoria de Estudos e Normas

> Pedagógicas (CENP) em conjunto com professores das Universidades Estaduais do Estado de São Paulo deu início ao processo de revisão dos *Guias Curriculares*, que até então era o currículo oficial das escolas estaduais de ensino fundamental e de ensino médio. (PALMA FILHO, 2005, sem página).

Esse processo de revisão dos *Guias Curriculares*, publicado nos anos de 1975, não representava apenas a substituição de um documento oficial por outro, mas colocava em foco, conforme Palma Filho (1989, p. 25), a questão da democratização da escola, o que representaria o "alcance a toda a população da escolaridade básica, bem como a criação de mecanismos capazes de garantir a participação popular na gerência da escola pública".

Mesmo após mais de uma década da promulgação da Lei 5692/71, ainda de acordo com o autor, os problemas de evasão e repetência escolar permaneciam e encontravam-se até em uma situação de agravamento.

A história de criação da *Proposta Curricular* inicia-se anos antes de sua terceira publicação, no ano de 1988, a qual será objeto de nossa análise, envolvendo diversas ações políticas e educacionais.

Esse documento oficial começou a ser pensado, conforme já citamos, no ano de 1984, ainda no Governo Montoro, sob responsabilidade da CENP, a qual deveria submeter a proposta para discussão dos professores.

Dentre as discussões realizadas na CENP, Palma Filho destaca que não havia, no ano de 1984, um consenso sobre a necessidade de revisão dos *Guias Curriculares*, documento ainda em vigor. Porém, segundo o autor,

> a equipe dirigente da CENP e muitos membros das equipes técnicas pensavam de modo diferente, porque entendiam não fazer sentido que um governo democraticamente eleito deixasse de explicitar, através de uma nova proposta curricular, quais eram suas intenções no campo educacional, o que na prática implicava deixar como referencial curricular para os professores as concepções autoritárias dos anos 70 muito bem plasmadas nos *Guias Curriculares*. Argumentavam que o contexto sócio-político dos anos 80 era outro e que a proposta educacional dos anos 70 estava anacrônica. (PALMA FILHO, 1996, p. 266).

Assim, através da integração dos profissionais dos ensinos de 1º, 2º e 3º graus, é escrita uma primeira versão da reforma curricular. Quanto a isso, Palma Filho (Ibid., p. 271) assinala, por exemplo, "os Convênios com as Universidades de São Paulo, tanto as públicas quanto as privadas (PUC/SP, PUC/Campinas,

UNIMEP, Bauru, entre outras)", com o intuito de veicular, por meio dos programas de TV do Projeto IPÊ, temas que estavam sendo tratados na elaboração da *Proposta Curricular.*

Dessa forma, no ano de 1986, foi divulgado, para toda rede estadual de professores, o texto "As uvas não são mais verdes: um novo currículo", o qual continha as principais propostas da CENP.

Além disso, durante os anos de 1984 a 1986 foram elaboradas, em momentos distintos, "nove propostas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Saúde, História, Geografia, Língua Estrangeira (Inglês e Francês), Educação Artística e Educação Física" (PALMA FILHO, 1996, p. 283).

Especificamente quanto à proposta destinada ao ensino de Língua Portuguesa, Aparício (1999, p. 17) destaca que esse processo "passou, inicialmente, por três etapas, correspondendo à elaboração das três versões do texto da proposta".

Conforme a autora, a primeira etapa ocorreu em 1985, em que monitores das Delegacias de Ensino, juntamente com professores de Língua Portuguesa da rede estadual elaboraram sugestões à CENP, a qual, ainda nesse ano, elaborou um primeiro texto da proposta.

Esse primeiro texto foi apresentado, no ano de 1986, "para a análise e discussão, a professores da rede e de Universidades do Estado (USP, UNESP, UNICAMP, PUC/SP)" (APARÍCIO, 1999, p. 17). Após tais discussões, a CENP reformulou o texto da proposta destinada à disciplina de LP.

Já no ano de 1987, no Governo de Quércia, ocorre a discussão de todas as propostas curriculares, inclusive a de Língua Portuguesa, a qual é discutida por professores e monitores das Delegacias de Ensino, e reformulada novamente pela CENP.

Por fim, a terceira versão da *Proposta Curricular*, "considerada definitiva pela equipe técnica da CENP, foi publicada em 1988 e enviada a todas as escolas da rede estadual para servir de 'guia oficial' do ensino de língua portuguesa o 1º grau da rede pública estadual" (Ibid., p. 18).

### 3.3.2 Os estudos linguísticos do período

Para definir o momento histórico que a Linguística brasileira vivia durante a publicação do documento oficial *Proposta Curricular*, tomaremos por base, a partir de agora, os estudos de Kato (1983), Ilari (1985), Silveira (1991) e Altman (2004).

Retomaremos o panorama dos estudos linguísticos desenvolvidos no Brasil, na década de 1980, a partir das considerações historiográficas de Altman (2004), as quais nos guiaram também nas observações dos anos de 1970, na análise do documento anterior. Depois dessas informações mais pontuais acerca do período, conferiremos o que dizem alguns linguistas de sua própria área de trabalho em relação ao ensino de Língua Portuguesa.

Para compreender os estudos desenvolvidos na área da Linguística, nos anos de 1980, traremos informações baseadas nas publicações de quatro periódicos da área estudados por Altman[59] (2004): a *Revista Brasileira de Linguística* (*RBL*), os *Cadernos de Estudos Linguísticos* (*CEL*) e a *Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada* (*DELTA*), todas de São Paulo; e os *Ensaios de Linguística* (*EL*), de Minas Gerais.

É possível observar, a partir dos artigos publicados nos anos de transição das décadas de 1970 e 1980, a paulatina ruptura com os estudos estruturalistas e gerativistas, até então em destaque no cenário da Linguística brasileira.

Assim, Altman (2004, p. 200) destaca, por exemplo, as publicações da *RBL*, a partir dos anos de 1982, nas quais ganham força “dois programas de investigação que começavam a se apresentar como fortes alternativas a uma “’linguística da sentença[60]’”.

De acordo com a autora, um estava baseado em uma teoria semiótica e o outro voltado para uma teoria linguística que envolvesse a dimensão pragmática da linguagem. Mesmo estando baseados em diferentes referenciais teóricos, ambos

---

[59] Vale ressaltar, conforme já explicitamos anteriormente, que os estudos historiográficos de Altman (2004) baseiam-se no mapeamento téorico-metodológico da produção linguística brasileira de 1968 a 1988, através da observação de artigos de pesquisa publicados em periódicos desse período.

[60] Entre os autores desses programas, podemos destacar Pais (1974; 1982), Koch (1984), Mekler (1982), entre outros.

estabeleciam uma “argumentação essencialmente retórica em relação à chamada tradição estruturalista clássica. Tradição esta em que, na visão dos seus propositores, estavam inclusas as gramáticas gerativistas” ( ALTMAN, 2004, p. 200).

Ademais, esses referenciais enfatizavam a necessidade de ultrapassar os limites da análise estrutural da sentença, tendo em vista a análise de textos, intertextos e discursos, bem como incluíam, em seus estudos, as dimensões sociais e culturais como princípios descritivos e explicativos de análises.

Ao analisar os artigos publicados nos *CEL*, Altman (Ibid., p. 206, grifo do autor) assinala as linhas de investigação desenvolvidas ao longo dos anos de 1980, no Instituto de Estudos da Linguagem de Campinas (UNICAMP): as relações entre a pesquisa linguística e a prática linguística pedagógica, com ênfase na educação dos povos de língua indígena; as relações entre a pesquisa linguística e a Filosofia da Linguagem; e, as relações entre a pesquisa linguística e a Psicolinguística “e o consequente debate sobre as hipóteses ditas *inatista*, *interacionista* e *construtivista*”.

Altman (2004, p. 218) enfatiza, ainda, que “tópicos como aquisição e uso de estruturas semântico-sintáticas e/ ou narrativas [...] foram examinadas a partir de uma dimensão sociodialógica da linguagem”.

Assim, Altman (loc. cit.) ressalta que a produção linguística presente neste periódico lança mão de “recortes de análise extra-sentenciais”, em que se estudavam enunciados conversacionais, textos e discursos.

É possível destacar, além disso, a retomada de problemas como as intenções comunicativas, as pressuposições, as estratégias de uso, interpretação e comunicação; a presença de uma forte teorização, muitas vezes resultante de orientações teóricas concorrentes; o impacto na recepção de teorias advindas da Filosofia da Linguagem, através de autores como Austin, Searle e Grice; o entendimento da concepção de linguagem como atividade; e, a necessidade de deslocamento do foco de estudo do significado, em que as teorias e análises se centravam na atividade de compreensão e interpretação. (ALTMAN, 2004, p. 224)

Ao verificar os artigos publicados no *EL*, de Minas Gerais, novamente Altman (2004, p. 233) destaca a passagem de um referencial teórico gerativista, a partir de estudos “que refletem, na verdade, trabalhos realizados nos últimos anos da década de 70”, para um referencial de tendência funcionalista.

Em um primeiro momento, no limiar da década de 1970, havia uma tendência que apontava o descontentamento com certos princípios das teorias gerativistas e

consequentemente, realizavam-se revisões acerca desse referencial, as quais eram vistas, em primeira instância, como complementares a ele. Passam, então, a serem utilizadas "variáveis semânticas, funcional-pragmáticas ou sociolinguísticas" (ALTMAN, 2004, p. 234), de modo que o referencial gerativista restringia-se a um aparato formal de descrição.

É assim que ganha destaque, em um segundo momento, a orientação para o discurso. Entram em cena - tanto nas análises fonológicas, morfológicas e sintáticas – as variabilidades: histórica, situacional, textual e tipológica.

Portanto, quanto aos *EL* de Minas Gerais, Altman (2004) enfatiza o trabalho linguístico com base em dados observáveis; a incorporação de aspectos da variabilidade da língua oral na gramática; a neutralização de uma oposição entre a gramática da sentença e a do discurso; e, a existência de uma literatura dita pós-gerativista.

Em relação à produção linguística da revista *DELTA*, Altman destaca uma orientação gramatical, de modo que,

> centralizando-se novamente em torno dos dados da língua do Brasil e segura da hegemonia acadêmica solidificada na última década, a pesquisa linguística brasileira do final dos anos 80, que se volta para a elaboração de uma teoria gramatical, parece apontar, na recuperação da dimensão diacrônica do português, uma das tarefas da nova geração. (ALTMAN, 2004, p. 247).

Desse modo, a autora assinala a ênfase no estudo do português do Brasil como a busca da identidade da Linguística, caracterizada, sobretudo, pela perspectiva diacrônica, pelo ressurgimento da questão da variante brasileira e a polêmica entre os referenciais gerativista e sociolinguista.

Por fim, ao analisar os estudos da Linguística Brasileira na década de 1980, é possível concluir, portanto, a partir dos estudos de Altman, que

> as questões sobre os limites extensionais do objeto linguístico e sobre a natureza social e/ ou mental dos fenômenos a descrever acabaram por nuançar, no decorrer da década de 80, a hegemonia que a Gramática Gerativa havia conquistado na década anterior. (ALTMAN, 2004, p. 283).

É assim que, a partir dos anos de 1980, a Semântica, em vistas de uma especificidade teórica e metodológica em relação à área da Linguística, acaba por

criar seus próprios periódicos, núcleos de estudos e uma associação científica (a ABS – Associação Brasileira de Semântica); e linhas teóricas, tais como a Pragmática, a Linguística Textual, a Análise de Discurso e a Análise da Conversação integram-se, pelo menos em âmbito institucional, à Linguística.

Observaremos, de agora em diante, como linguistas analisam a relação entre os estudos dessa área e o ensino de Língua Portuguesa.

Primeiramente, traremos as considerações de Kato (1983), que discute a relevância pedagógica da Linguística através de uma análise crítica. Para essa avaliação, a autora parte do ano de 1962, momento em que a Linguística é incluída no currículo mínimo das faculdades de Letras, julgando-a como uma

> implantação precoce, que levou professores sem formação linguística a atuarem na base da improvisação, a ensinarem algo que nada tinha a ver com Linguística ou ainda a ministrarem essa matéria a duras penas, aprendendo Saussure e Mattoso Câmara junto com os alunos. (KATO, 1983, p. 52).

Assim, conforme a autora, a falta de formação dos professores de Linguística da década de 1963-1973 pode ter sido responsável por erros cometidos em nome dessa ciência. Educacionalmente, a má formação “levou professores treinados nessa época, e também autores de livros didáticos, a proporem e utilizarem propostas pedagógicas em cima de conceitos e princípios mal compreendidos” (KATO, loc. cit.)

Tal situação ocorria, mesmo quase após vinte anos da instituição da Linguística, segundo Kato (1983, p. 53), devido à falta “de uma literatura intermediária de ligação entre as pesquisas linguísticas e os materiais pedagógicos”. A autora defende ainda que somente por uma literatura como essa é que seria possível manter o professor de línguas informado.

Ao destacar as pesquisas linguísticas da década de 1980, Kato (1983, p. 53) enfatiza os

> recentes estudos da gramática textual, da pragmática e da análise de discurso, os quais apresentavam como principal mudança o seu objeto de estudo, o texto. Assim, durante os anos de 1980 “da sintaxe como unidade de análise passa-se para o texto; da forma passa-se para o estudo da função; da língua passa-se para o estudo da fala em contexto. O interlocutor, que era uma figura de fundo, passa a ser o centro do cenário. (KATO, 1983, p. 56).

Por fim, ao analisar a relação entre a ciência Linguística e o ensino de LP, a autora avalia que os efeitos negativos daí advindos se deveriam às diferenças entre os objetivos e pressupostos da primeira em relação aos do último. Portanto, conforme Kato (1983, p. 57), “se um dos objetivos da Linguística é a descrição da língua oral, em toda a sua variedade, o objetivo do ensino da língua materna na escola é primordialmente o ensino da norma escrita”.

Dessa forma, a Linguística deveria ser entendida como uma área capaz de fornecer os dados – tais como a descrição da competência linguística do aluno no início da aprendizagem e as hipóteses sobre as fases da aprendizagem - para que o professor pudesse fazer o seu planejamento pedagógico. Para Kato (1983, p. 59), “uma vez definidos os papéis do linguista e do pedagogo de línguas, a relevância da linguística ficará patente e inquestionável”, de forma que caberia aos linguistas estabelecer tal distinção para os professores em formação.

Ilari (1985) também avalia as contribuições da Linguística para o ensino nos anos de 1980, vinte anos após a sua institucionalização nos cursos de Letras. Questionando-se acerca da possibilidade de a Linguística colaborar para o aperfeiçoamento do ensino de LP, o autor ressalta que

> a pergunta reflete uma expectativa de renovação que se tem avolumado desde a década de sessenta, à medida que as transformações quantitativas e qualitativas por que passou o ensino tornaram cada vez mais óbvia a ineficiência das faculdades de letras tradicionais como centros de formação de professores para o ensino de língua materna. (ILARI, 1985, p. 2).

Dentro dessa perspectiva, Ilari destaca, então, que a Linguística passou a ser vista como um caminho para uma tomada de consciência menos limitada da realidade em que a escola estaria inserida, sendo capaz de reorientar o ensino.

Segundo o próprio autor, embora a relação entre a Linguística e o ensino tenha propiciado avanços, que se devem ao “espaço que se abriu para a observação e compreensão das condições linguísticas em que vive a população brasileira em que se processa o ensino”, ela também permitiu inúmeras distorções e equívocos (ILARI, 1985, p. 4).

Mesmo destacando os vários subsídios dados pela área da Linguística ao ensino de LP - os quais vão desde a fonética e a fonologia, incluem as disciplinas que se baseiam no estudo da variação regional, social e estilística da fala, até as

teorias sobre leitura e compreensão – Ilari (1985, p. 15) ressalta, sobretudo, o fato de essa área científica poder “propiciar ao futuro professor de Letras a oportunidade de analisar os fatos da Língua Portuguesa com rigor e sem preconceitos”.

Dessa forma, o autor estabelece que o professor de LP deveria se tornar mais crítico às explicações da gramática tradicional, por exemplo, de modo que esse profissional poderia transformar-se, a partir dos estudos da Linguística, em “um elemento de participação ativa na análise da língua, que o habilitará a reagir de maneira crítica às opiniões correntes” (ILARI, 1985, p. 16).

Ademais, o autor revela que, devido aos estudos linguísticos baseados na língua falada, em que se legitima o olhar para os falares de camadas sociais desprestigiadas, ou mesmo pelos estudos das línguas indígenas e de imigração, a Linguística possibilitaria um ensino de LP diversificado para as escolas.

Entretanto, Ilari (1985, p. 94) assinala que “qualquer avaliação dos resultados da aplicação de Linguística no ensino revela-se bastante delicada para os linguistas”. As causas disso se deveriam, conforme o autor, primeiramente, à própria noção de Linguística, que por abranger muitas orientações metodológicas pode parecer muito vaga; e, em segundo lugar, devido ao fato de que a aplicação dessa ciência ao ensino não foi suficientemente ampla nem eficaz.

Dessa forma Ilari (1985, p. 95) aponta as possíveis razões para o fracasso da relação entre a Linguística e o ensino de LP. Primeiramente, o autor ressalta o fato de a Linguística ser uma ciência recente e sem tradição de pesquisa, que por vezes, ficou caracterizada por “um processo de absorção superficial de métodos e questões teóricas originários de centros de pesquisa estrangeiros”.

A fim de mostrar um panorama dos estudos linguísticos desenvolvidos no Brasil até aquele momento, a década de 80, o autor destaca três grandes tendências: 1. estruturalista, a mais antiga, que entende a língua como um instrumento de comunicação e tem como representantes Saussure, Martinet, Jakobson; 2. gerativista, um pouco mais recente, em que se assimilou o pensamento de N. Chomsky, e passa-se a entender a língua como um conjunto de sequências e expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas; e, por fim, a tendência dos anos de 1980, representada por linhas que criticavam a orientação chomskiana, tal como a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Pragmática.

Após demonstrar tais tendências, Ilari (1985, p. 98) revela que “a Linguística

que temos hoje nas universidades de São Paulo constitui um prolongamento das três orientações que mencionei, e das distorções que foram incorporadas no processo de sua implantação". Desse modo, é possível conferir que, até aquele momento, essa ciência não havia sido aplicada ao ensino na forma de uma teoria particular, portanto, somente seria possível, a partir da Linguística, construir um conjunto de orientações que poderiam ser capazes de alterar o ensino de LP.

Tais orientações poderiam estar representadas pelo entendimento da língua falada como objeto de análise, e pelo fato de que a linguagem é utilizada para criar e modificar situações, estando intimamente ligada com um contexto determinado.

Porém, Ilari (1985) destaca que, apesar de tais orientações levarem a um caminho de recessão do ensino gramatical, que proporcionasse aos alunos a experiência com vários níveis e registros de fala, levando até a escola conteúdos que explicitassem os elementos típicos da expressão falada, não era essa a realidade dos bancos escolares da década de 1980.

Ao contrário, o autor enfatiza que a maioria dos professores

> continua investindo a maior parte de seus esforços no ensino da terminologia gramatical, continua enorme o espaço reservado aos exercícios escritos; a escola continua ignorando as variedades regionais e sociais não-*standard*, aprofundando desse modo os preconceitos existentes; os usos da língua na escola continuam em grande medida artificiais, como se o aprendizado fosse para a escola, não para a vida. (ILARI, 1985, p. 103).

Por fim, Ilari (1985) assinala que tal contexto se deve à ineficiência da mediação entre a pesquisa Linguística, de responsabilidade da Universidade e o ensino propriamente dito, relação que não se dava, naquela época, atingindo os professores em sua formação, mas sim já durante o seu exercício profissional.

Ao findar a análise dos estudos linguísticos para a década de 1980, é possível concluirmos que esse foi um período em que se desenvolvem pesquisas na área da Linguística que modificam os pressupostos de décadas anteriores, tomando o texto como foco. Ganham destaque, nesse momento, os estudos da Semântica, da Pragmática, da Linguística Textual, da Análise de Discurso e a Análise da Conversação.

Apesar disso, também entendemos que não havia, até o momento, estudos que tivessem por finalidade necessariamente o ensino de LP, o que fazia com que a relação entre a Linguística e o ensino de LP ainda resultasse em incongruências.

### 3.3.3 Descrição do documento

O documento oficial *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa- 1º grau* foi publicado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, aos cuidados da CENP, com distribuição gratuita aos professores do 1º grau.

Em nossa análise, faremos uso de sua terceira edição, datada do ano de 1988[61], época em que Orestes Quércia exercia o cargo de Governador do Estado de São Paulo e Chopin Tavares de Lima era seu Secretário da Educação.

Este documento, voltado especificamente para o ensino de Língua Portuguesa[62], apresenta-se em cinquenta e seis páginas, contendo as seguintes partes iniciais: i. *Aos Professores*, que se configura como uma carta voltada aos profissionais de ensino; ii. *Epígrafe*, com trecho de um texto de Rodolfo Ilari; e, iii. *Apresentação*. Após tais partes, encontramos quatro itens numerados, os quais se desdobram em alguns subitens: 1. *Subsídios para a reflexão curricular*; 2. *Como ensinar*; 3. *Quadro Geral dos conteúdos por série*; e, por fim, 4. *Bibliografia*, a qual conta com referências bibliográficas e com títulos de textos de apoio ao professor.

Apresentamos, a partir de agora, a nossa interpretação acerca das partes iniciais da *Proposta Curricular*, a fim de enfatizar o modo como esse documento é entregue aos professores, observando seus textos introdutórios.

Na abertura da terceira edição da *Proposta* encontramos um tipo de carta

---

[61] Vale ressaltar, conforme explicitado no item 3.3.1, que a produção da *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa* passou por três etapas, as quais correspondem às três edições, datadas de, respectivamente, 1985, 1986 e 1988, de modo que somente esta última foi distribuída efetivamente a toda a rede de professores estaduais.

[62] Participaram da produção da 3ª versão da *Proposta Curricular de Língua Portuguesa* as professoras: Anna Emília s. Soubhia, Lydia Bechara, M. Apparecida Perini, M. Sílvia O. Louzada, Regina Maria F. E. Ivamoto, Sílvia Bruni e Therezinha de Lisieux Vasconcelos.

denominada *Aos Professores*[63], a qual evidencia, já pelo título, que é destinada a seus leitores privilegiados, e é assinada por Chopin Tavares de Lima[64], então Secretário da Educação.

Nesse texto inicial, o Secretário assinala, primeiramente, o processo de produção desse documento oficial, "que foi forjado, em sucessivas versões, através da colaboração decisiva de inúmeros educadores".

Assim, Chopin Tavares de Lima dá ênfase ao caráter coletivo em que esse documento estaria assentado, caracterizando como "decisiva" a participação de professores de diferentes níveis e especialistas da área para sua elaboração.

Através de vocábulos como "debatendo", "discordando" e "encaminhando", o Secretário assinala as ações realizadas por esses profissionais do ensino, os quais levaram até a CENP as suas sugestões, vistas como "subsídios necessários à modificação e ao aprimoramento deste conjunto de documentos norteadores do trabalho docente"[65].

Fica evidente, também nessa parte inicial, o tom de não acabamento dessa *Proposta Curricular*, pois, conforme Chopin Tavares de Lima, uma proposta oficial "só se torna realidade ao ser incorporada ao planejamento escolar, transformando-se no cotidiano das salas de aula".

É possível entendermos, pelo verbo "transformando-se" que esse documento oficial poderia ser passível de mudanças, não sendo encarado, portanto, como uma proposta fechada, imutável, e muito menos como "instrumento cerceador da atuação do professor, mas sim como um subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico que ocorre nas múltiplas unidades escolares".

Para dar um caráter de acabamento à *Proposta Curricular*, caberia aos professores preenchê-la de "corpo e vida". Através do apelo à participação dos profissionais de ensino no processo de divulgação para o cumprimento do que

---

[63] Este texto está localizado na página 5 da *Proposta Curricular*, sendo que todas as citações que utilizaremos para sua análise equivalem a essa página.

[64] Ressaltamos nossa visão acerca da *autoria* nos documentos oficiais. Tal como nos *Guias Curriculares*, o Secretário da Educação assina a carta aos professores, mas ele representa a voz do Governo Estadual de São Paulo.

[65] Chopin Tavares de Lima se refere, aqui, aos diversos documentos oficiais publicados, um para cada disciplina, compondo um conjunto de *Propostas Curriculares.* Vale destacar que, diferentemente dos *Guias Curriculares*, dos anos de 1970, o qual se organizava em um volume só, com guias para as várias disciplinas, as *Propostas Curriculares* dos anos de 1980 se organizam em diferentes volumes, cada um destinado a uma disciplina.

propunha esse documento, Chopin enfatiza a busca pela “requalificação da escola pública de Primeiro Grau”.

O termo “(re)qualificação” parece demonstrar um momento histórico em que a qualificação escolar foi perdida, podendo remeter-se aos acontecimentos que a escola pública brasileira sofria, desde os anos de 1960, com o processo de democratização escolar.

Para que a escola pública pudesse ser caracterizada pela qualidade de ensino, por fim, o Secretário de Educação destaca que a efetivação desse documento oficial seria como “um longo caminho que, acredito, estão empenhados em percorrer todos os educadores comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e democrática”.

Notamos, nesse trecho final, mais uma vez, a responsabilidade que é repassada aos professores, os quais seriam, em última instância, profissionais que garantiriam um Brasil justo e, principalmente, democrático – característica essa que havia sido devolvida aos cidadãos brasileiros a menos de uma década, a partir da redemocratização política, na década de 1980. Assim, fica uma pergunta, *como poderia o professor fugir de uma responsabilidade como essa?*

Na página 7 da *Proposta Curricular,* destinada à disciplina de Língua Portuguesa, encontramos uma epígrafe, assinada por Rodolfo Ilari, trecho retirado do texto *O que significa ensinar língua materna*, de 1986, conforme referência bibliográfica[66] do próprio documento. Vale a pena transcrever esse trecho, a fim de o analisarmos, enquanto parte introdutória desse documento oficial.

> Haverá ainda muito a mudar, antes que o ensino de Português possa ser o que deve – um processo no qual o professor e os alunos, e os alunos entre si, se enriquecem reciprocamente compartilhando sua experiência vivida de língua. Será preciso querer mudar, e para isso vale a pena que o professor aprenda a olhar para si mesmo com um certo distanciamento para aceitar os erros sem culpa, e assumir os riscos de uma atitude independente. Provavelmente, essa é a tarefa mais importante em nossos dias. O importante é entender que a grande mudança não virá nem das Universidades nem dos órgãos oficias do ensino nem dos projetos dos linguistas e pedagogos. Todas essas instâncias têm uma colaboração a dar, mas se não estou enganado essa colaboração, hoje, só pode servir para limpar o terreno. Mas a mudança virá daqueles que vivem o ensino, não daqueles que especulam sobre ele. De dentro.” (ILARI, 1986, sem página).

[66] Analisaremos, de acordo com nosso ponto de vista, no item 3.3.5 e 3.3.6, o que significa a presença de uma lista de referências bibliográficas em um documento oficial como esse.

A partir da leitura desse trecho, escolhido como epígrafe para a *Proposta Curricular*, entendemos que a voz oficial do Governo de São Paulo se alia à voz da academia, a qual representaria os diversos estudos realizados por especialistas da linguagem em torno do ensino de LP.

Tal como na carta *Aos professores*, na qual a instituição Secretaria de Educação devolve aos professores a responsabilidade em requalificar a escola pública do estado de São Paulo, a voz da academia, representada por um linguista, enfatiza o fato de que são os professores de LP os principais agentes de uma mudança que viria de dentro, do interior das escolas.

Pietri (1998) assinala que a visão do professor como figura central para que uma mudança no ensino fosse possível é típico da década de 1980, a qual se caracteriza por trazer

> o professor como a figura central de suas preocupações. As mudanças possíveis para um ensino que garantisse às classes trabalhadoras perspectivas reais de valorização social, dependiam, necessariamente, da atuação mesma do professor em sala de aula. A mudança pretendida para a melhoria do ensino passava, obrigatoriamente, pela conscientização do professor quanto à sua prática pedagógica. (PIETRI, 1998, p. 42).

Fica claro, também, o tom de mudança pelo qual o ensino de LP deveria passar - mudança essa que já havia sido preconizada dez anos atrás, no documento *Guias Curriculares*, diga-se de passagem – a fim de garantir a relação entre professor, aluno e língua. Encontramos, mais uma vez, uma urgência por modificações, as quais deveriam partir do professor, profissional que erra e que “deveria assumir seus erros sem culpa”.

Dessa forma, a mudança no ensino de LP, nos anos de 1980, tem um sujeito principal, o professor, que poderia apenas contar com a colaboração do Governo e da academia, mas que, sobretudo, deveria acolher a mudança proposta por tais órgãos para então torná-la real.

Acreditamos, assim, que esse trecho não foi escolhido por acaso para apresentar a *Proposta Curricular* a seus leitores privilegiados. Esse trecho parece adiantar o tom da renovação para a disciplina de LP que os professores encontrariam nas páginas desse documento, demarcando, desde já, um ensino baseado na interação entre os participantes da sala de aula e na visão de um

profissional ideal, engajado com uma nova visão para a disciplina de LP.

Por fim, na *Apresentação*[67] da *Proposta Curricular*, a qual vem sem a assinatura de uma pessoa em especial, é possível encontrarmos a descrição de seu processo de produção e publicação.

Como já apresentamos as ações que envolvem a criação desse documento, vamos nos deter na parte final dessa *Apresentação*, em que se assinala a omissão, durante a descrição da história da *Proposta Curricular*, dos "momentos de tensão e conflito gerados pela mobilização e revisão de valores estratificados e mesmo pela incompreensão, num primeiro momento, às novas propostas" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 9).

Nesse trecho, os produtores desse documento oficial enfatizam, novamente, o tom em que as propostas de renovação para o ensino de LP se assentavam nos anos de 1980, levando em conta que "o espaço em que interagem as pessoas para o diálogo e o exercício crítico é sempre 'uma arena' onde se contrapõem concepções e valores, onde as divergências constituem a condição mesma do trabalho criativo" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 9-10).

Assim, é possível observarmos, de antemão, um novo ensino de LP em que se fazem presentes, pelo menos no âmbito oficial, o caráter de não acabamento, a interação, o diálogo entre os sujeitos - o qual não representa a concordância entre eles - e mesmo o entendimento do mundo como um lugar em que as pessoas tomam posições axiológicas diante de diversas situações, tal como diante de uma mudança curricular.

### 3.3.4 Os conceitos de língua e de gramática no documento oficial

Para avaliarmos o modo como se caracterizam as propostas para um novo ensino de LP, oficialmente, nos anos de 1980, evidenciaremos como se definem, sobretudo, as concepções de *língua* e de *gramática*.

A *Proposta Curricular*, tal como o que foi descrito anteriormente, estrutura-se

[67] Essa parte do documento se encontra nas páginas 9 e 10.

em cinquenta e seis páginas, nos trazendo a impressão, já de início, de que encontraremos muitas informações acerca dos pressupostos para a renovação do ensino de LP. O número de páginas desse documento oficial, conforme Aparício (1999, p.20), demonstra um grande espaço dedicado aos novos rumos do ensino de LP, sendo que do total de seu conteúdo "39 páginas sobre o ensino de língua portuguesa no 1º grau são dedicadas a pressupostos teóricos e metodológicos".

Analisaremos, nesse momento, os itens 1 e 2 desse documento. O item 1, denominado *Subsídios para a reflexão curricular*, caracteriza-se por definir concepções essenciais, dando a seus leitores bases para um novo ensino de LP. Os produtores dessa *Proposta Curricular* esclarecem, inicialmente, algumas questões antes de estabelecer as novas concepções para o ensino que propunham.

Em primeiro lugar, ressaltam aos professores o fato de que deveriam se perguntar "por que e para que ensinar Língua Portuguesa na escola" e, ao mesmo tempo, revelam que as respostas a tais perguntas ligam-se à preocupação com o desempenho linguístico, ao uso real da linguagem (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 11).

Entretanto, desde já, os produtores desse documento deixam claro que tal objetivo não tem sido atingido pela escola, ainda mais em relação à classe de alunos menos favorecidos socialmente. Para reverter tal situação, encontramos, já nessa parte inicial, uma das propostas para a renovação do ensino nos anos de 1980. Tal proposta estaria centrada não em "uma relação de 'objetivos' bem redigidos por técnicos", mas sim em objetivos "presentes como consciência da atividade pedagógica, dando sentido e direção às ações em sala de aula" (PROPOSTA CURRICULAR, loc. cit).

A primeira concepção a ser esclarecida aos leitores desse documento oficial, os professores, é a concepção de *linguagem*, a qual é vista "não como uma atividade escolar", mas sim como "uma atividade humana, histórica e social" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 11).

É possível percebermos, desde a apresentação dessa primeira concepção, a qual definiria novos rumos para o ensino de LP, que o conceito de *linguagem* ganha destaque em detrimento ao conceito de *língua*[68].

---

[68] Embora busquemos, desde os nossos objetivos específicos, como se define o conceito de *língua* nos documentos oficiais, notamos, desde as páginas iniciais da *Proposta Curricular*, que esta era uma concepção que ficava em segundo plano em relação ao entendimento do que seria a *linguagem*.

Além disso, vale ressaltar que essa nova concepção de *linguagem* é apresentada após a exposição do que ela *não* é, ou seja, primeiro afasta-se a ideia de *linguagem* como algo exclusivo do ambiente escolar, para então se enfatizar que ela faz parte de toda e qualquer atividade humana historicamente situada.

O processo de ressignificação dos termos que fazem parte do ensino de LP se dá, portanto, pela negação do já estabelecido, nesse caso, de um ensino tradicional, para que fiquem evidentes as novas concepções propostas[69].

Ainda conforme esse documento oficial, a *linguagem* "é um trabalho construtivo, um processo coletivo de que resulta, em uma longa história, o sistema linguístico e comunicativo utilizado em uma comunidade: uma língua, por exemplo, como o português" (PROPOSTA CURRICULAR,1988, p. 12).

Por essa passagem entendemos que a *linguagem* toma uma dimensão maior que a da *língua*, a qual seria resultado de um trabalho construtivo, ou seja, resultado da própria *linguagem*, estando contida dentro dela. Além disso, primeiramente, a concepção de *língua* seria a de "um sistema linguístico e comunicativo em uma comunidade".

Dessa forma, assinalamos, nesse primeiro momento, como a concepção de *linguagem* é definida, trazendo uma nova visão ao ensino de LP dos anos de 1980. Acreditamos, ademais, que esse deslizamento[70] entre os termos em destaque é próprio das mudanças teóricas que ocorreram entre as décadas de 1970 e 1980 nos estudos linguísticos, momento em que ganha destaque o referencial Sociointeracionista e, no qual, a linguagem passa a ser o centro gerador dos demais conceitos.

Quanto à linguagem, Pietri (2007) assinala que

---

A concepção de *linguagem* ganha destaque, enfatizando a visão de atividade, de trabalho, na qual alguns dos estudos da Linguística, desenvolvidos nos anos de 1980 se assentavam. O termo *língua*, primeiramente, é deixado de lado, sendo retomado, na *Proposta Curricular*, por meio da influência dos estudos da Sociolinguística, como veremos adiante.

[69] O processo de negação de um velho ensino em relação ao novo ensino proposto também ocorre, conforme nossa análise, nos *Guias Curriculares*, da década de 1970.

[70] Vale ressaltar, conforme as bases teóricas em que assentamos nossa pesquisa, o referencial bakthiniano, que é preciso "ouvir" o nosso objeto, levando em conta suas peculiaridades, que vão desde o contexto histórico e social no qual está inserido, e mesmo em suas bases teóricas, fato esse que pode levar a ajustes no decorrer de um estudo. Assim, com base em uma postura dialógica diante de nosso objeto de estudo, analisaremos com mais ênfase, no documento *Proposta Curricular*, diferentemente do que foi exposto em nossos objetivos específicos, os conceitos de *língua*, de *linguagem*, de *gramática* e de *ensino de LP*.

> não há mais a concepção de linguagem como expressão do pensamento (que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática), ou a visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação (conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor, concepção esta sobre a qual se apoia a maioria dos livros didáticos); as novas propostas veem a linguagem como uma forma de *ação*, um lugar de interação humana. (PIETRI, 2007, p. 266).

Ainda quanto à concepção de *linguagem*, os produtores da *Proposta Curricular* destacam que ela é uma atividade determinada por regras, porém enfatizam que tais regras envolvem, além dos "modos de construir e interpretar as expressões" – o que se encontraria em um plano gramatical - os modos de conduzir a conversação, sendo que se torna essencial levar em conta

> muitos outros fatores que contribuem para a significação: fatores culturais, as relações que se estabelecem entre os interlocutores, a imagem recíproca que estes fazem uns dos outros, os conhecimentos que partilham e inúmeras outras condições da situação de fala. Desconhecer todos esses fatos da significação e da língua seria desconhecer o seu lado social. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 12).

Segundo a *Proposta Curricular*, a *linguagem* estaria ancorada em três dimensões: 1. dimensão discursiva ou pragmática: relacionada ao ato de interpretar, levando em conta as expressões em uma situação de fato; 2. dimensão semântica: a qual define o sistema de referência cultural, em que se representa e se organiza a realidade, para que possamos falar dela; e, 3. dimensão gramatical: a qual estabelece regras de construção das expressões.

Vale destacar que o termo *regras*, nesse documento oficial, distancia-se da ideia de regras gramaticais, das normas tradicionais a serem seguidas na língua padrão, pois, conforme os produtores, "seguir uma regra não é o mesmo que 'respeitar a gramática' do falante culto", mas baseia-se em "um processo sistemático dos falantes que, em uma comunidade linguística 'jogam' entre si o mesmo jogo da linguagem" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 13).

Portanto, novamente, é possível percebermos a negação que se faz a um ensino tradicional, visto aqui como desatualizado, velho, de modo que essa relação de afastamento se dá agora pelo termo *regras*, o qual tem forte ligação com o ensino da gramática tradicional.

Por fim, a concepção de *linguagem* é enfatizada, pois "não se pode trabalhar sobre a linguagem nem estudá-la sem compreender bem a natureza dessa

atividade”, de modo que ela envolveria: i. seu caráter histórico, caracterizando-a como uma atividade sujeita a regras de construção das expressões, e ii. seu caráter social, tornando-a dependente do contexto em que se realiza e no qual os interlocutores tornam-se agentes dessa construção.

Essa nova concepção dá subsídios para que todo o ensino de LP seja ressignificado, o qual não mais “se faz nas palavras ou frases isoladas” mas que seria ancorado, a partir daquele momento, “nos processo reais de comunicação como discurso ou texto” (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 14).

Vale destacar, ademais, que essa mudança de foco se dá também na própria área da Linguística, conforme vimos em Altman (2004), pois, na década de 1980 enfatizava-se a necessidade de ultrapassar os limites da análise estrutural da sentença, tendo em vista a análise de textos, intertextos e discursos. Portanto, a renovação proposta para o ensino de LP seria possibilitada, oficialmente, pela influência de teorias linguísticas, as quais também subsidiariam a concepção de *linguagem* desse documento oficial.

Ganha destaque, além do mais, a interação social que estaria na base do processo de aquisição da linguagem e que deveria permanecer nas atividades escolares. Os produtores desse documento oficial assinalam, por exemplo, o papel da interação com o outro no momento em que as crianças adquirem a linguagem, destacando que é

> na interação que a criança se exercita na atividade constitutiva da linguagem; nela aprende a jogar os jogos da linguagem e a interagir com os participantes enquanto interlocutores, nela vai constituindo o seu conhecimento do mundo na medida em que a experiencia e o representa; nela vai dominando os recursos linguísticos e discursivos com que expressa essas experiências e se expressa. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988. p. 16).

Assim, conforme a *Proposta Curricular,* “quando a criança chega à escola, ela já traz uma rica prática de linguagem, maior ou menor conforme o exercício efetivo da comunicação e a variedade de suas experiências”, sendo que caberia à escola não interromper esse processo, devendo somente ampliá-lo.

Nesse momento, os produtores do documento oficial destacam que a linguagem pode se transformar em uma atividade normativa e prescritiva, sendo que o seu domínio pode ser “tido como um valor social sujeito à apropriação, apreensão

e reserva pelas classes dominantes" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 17). No ambiente escolar, a linguagem dos alunos de classes menos favorecidas, conforme os produtores, poderia ser passível de diversas formas de discriminação, situação que não poderia ser aceita de forma alguma e que deveria ser mudada.

Dessa forma, de acordo com Pietri (2007, p. 266), a *Proposta Curricular* tem "o objetivo de ser uma alternativa à organização curricular existente, e de oferecer possibilidades de mudança em função da concepção de linguagem em que se fundamenta". Portanto, é a partir da concepção de *linguagem* vista como trabalho humano e sócio-histórico que a concepção de *língua* também ganha uma nova roupagem.

Tendo em vista uma perspectiva que leve em conta a *linguagem* dos alunos, é possível encontrarmos, na *Proposta Curricular*, uma concepção de *língua* muito diferente de "um sistema invariável, uniforme", pois, "em toda comunidade linguística existem variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar a realidade" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 17).

O conceito de *língua* vista pelo prisma da homogeneidade, portanto, é negado pelos produtores do documento oficial, e é ressignificado através dos estudos da Sociolinguística, na qual, para o entendimento da *língua*, passam-se a considerar as variações, as quais "permitem identificar grupos e subgrupos que partilham situações e temas especiais de interação" (PROPOSTA CURRICULAR, loc. cit).

Por essa abordagem, é possível conferir, nas páginas desse documento oficial, um apelo ao respeito à linguagem dos alunos, os quais deveriam

> adquirir o domínio do dialeto padrão e praticar na modalidade culta e formal, não somente porque por ela será socialmente avaliada mas porque por ela terá acesso à tradição cultural escrita (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 18).

Não seria papel da escola, portanto, substituir, discriminar ou mesmo desvalorizar a linguagem dos alunos pela linguagem-padrão, mas sim possibilitar o conhecimento das variedades linguísticas, deixando de lado qualquer preconceito e dando à criança, ao mesmo tempo, "condições de responder às exigências formais do texto escrito, fazê-la ampliar os modos de representação do mundo" através do domínio da norma padrão e culta (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 19).

Desse modo, pela nova concepção de *língua* defendida, fica evidente que a

escola deveria ser responsável por não difundir o preconceito quanto à variedade linguística, de modo que “não é necessário impor a substituição da modalidade coloquial pela modalidade padrão, muito menos avaliar as crianças pelo uso que fazem uma da outra” (PROPOSTA CURRICULAR, loc.cit).

Para definir uma nova concepção de *gramática*, a qual estivesse aliada ao entendimento da *linguagem* enquanto um trabalho construtivo e da *língua* como realidade não homogênea, os produtores da *Proposta Curricular* apresentam, primeiramente um caminho que distingue, para os professores, o que seria *falar uma língua*, *trabalhar com a língua* e *falar sobre a língua.*

Esses três processos abarcariam, respectivamente: 1. atividades linguísticas, nas quais a linguagem é utilizada para representar as experiências e comunicá-las; 2. atividades epilinguísticas, processo pelo qual refletimos sobre o material linguístico, fazendo hipóteses sobre as unidades da língua; e, 3. atividades metalinguísticas, momento em que descrevemos o uso e o funcionamento da linguagem.

Ao dividir a disciplina de LP nessas três atividades, os produtores assinalam que a atividade metalinguística se baseia em um sistema nocional e descritivo, pelo qual se constitui a base da gramática tradicional e escolar.

Ao mesmo tempo em que o leitor passa a entender as bases da gramática tradicional, encontramos, na *Proposta Curricular*, a informação de que “os linguistas vêm trabalhando para aprimorar essa descrição construindo novos sistemas teóricos”, o que enfatiza a necessidade de se modificar, em última instância, a concepção de *gramática* presente nas escolas. Além disso, nos parece evidente, aí, o entendimento de que seria a Linguística, representada por seus estudiosos – os linguistas – a responsável por tais modificações.

Tendo em vista a ressignificação, a partir daquele momento, da concepção de *gramática* em que o ensino se baseava, o documento oficial mostra a seus leitores privilegiados, os professores, que as crianças usam eficazmente a linguagem nos processos reais de comunicação, mesmo chegando à escola sem ter conhecimento do sistema nocional da gramática.

Dessa forma, enfatizam que o desconhecimento da *gramática*, entendida como um sistema de regras e nomenclatura, não impediria ao aluno de se expressar de modo efetivo. Defendem, por conseguinte, que o ensino de metalinguagem não deve ser uma preocupação inicial, mas também não deve ser deixado de lado, pois,

“nos níveis mais altos de escolaridade, [essa atividade] terá certamente um papel relevante na formação do aluno” (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 22).

A gramática tradicional, portanto, apesar de não estar mais em destaque, ainda teria espaços garantidos na escola, estando precedida, a partir de tais propostas por atividades epilinguísticas.

Dessa forma, de acordo com Pietri (1998), a concepção de

> gramática de acordo com as formas como é feito no ensino tradicional tem, portanto, seu valor alterado, uma vez que o trabalho linguístico e epilinguístico passam a ser mais valorizados pelas novas formas de ensino. Além disso, o tipo de trabalho agora valorizado exige que o aluno se manifeste, o que requer a compreensão e o respeito, por parte do professor, com relação às diferentes variedades linguísticas que esse aluno pode trazer para dentro da sala de aula. (PIETRI, 1998, p. 44).

Para afastar a concepção de *gramática* já estabelecida, e que constituía o foco do ensino de LP até o momento, é possível encontrarmos, novamente, a explicação de como esse conceito se definia para então serem divulgadas novas bases para a sua ressignificação, pois, “como seu objetivo é o de levar a alterações no ensino de Língua Portuguesa, o texto da Proposta Curricular se constitui com base em contraposições em relação à concepção de ensino que pretende modificar” (PIETRI, 2007, p.266).

Nesse sentido, diferente da “noção gramatical que reserva o termo para a construção de um sistema nocional”, a concepção de *gramática* deveria ser entendida, a partir de novas bases, vista como o “estudo dos processos que relacionam as expressões das línguas naturais à significação” (PROPOSTA CURRICULAR, p. 42).

Esse novo foco em relação à concepção de *gramática* faria com que a ênfase na descrição gramatical sistemática fosse um pouco deixada de lado, para que ganhasse espaço, nas aulas de LP o estudo do “por que as expressões significam aquilo que significam”, a fim de se levar o aluno à compreensão e ao domínio das regras de construção das expressões (PROPOSTA CURRICULAR, loc.cit).

Entram em cena, portanto, os fatos da língua ou o fato gramatical, entendido como “todo aquele fato que for relevante, na construção das expressões, para sua interpretação” (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 45). A *Proposta Curricular* passa a defender, portanto, uma *gramática pedagógica*, que tenha um caráter

descritivo e intuitivo.

Uma gramática desse tipo deveria apresentar determinadas noções, entre outras: a identificação de unidades discretas que compõem a construção das expressões, as quais estariam estruturadas hierarquicamente em unidades complexas; a natureza relacional de ligação entre essas unidades para a determinação de suas funções; além do fato de que diferentes expressões e orações da língua se correlacionam com outras expressões.

É possível observarmos aí, portanto, um conceito de *gramática* diferente da tradicional, renovado a partir de sua face funcional, estando ligado ao uso eficiente da língua, e sendo ressignificado a partir do aporte teórico da Linguística Funcional[71].

Porém, como já explicitamos, essa nova concepção de *gramática*, proposta pelo documento oficial, não exclui a presença, nas salas de aula, da gramática tradicional.

Ao analisarmos os conceitos de *linguagem*, de *língua* e de *gramática*, presentes na *Proposta Curricular*, pudemos observar que eles são ressignificados duplamente. Em primeiro lugar, em relação a um ensino tradicional, praticado com base na gramática tradicional e acientífica, e, em segundo lugar, em relação aos conceitos já estabelecidos na década de 1970, os quais já sofriam a influência da Linguística, também em um documento oficial[72].

Quanto ao ensino tradicional, se estabelece uma relação de afastamento, pela qual são negados os conceitos de *linguagem* enquanto atividade escolar, de *língua* como realidade homogênea e de *gramática* centrada na normatização e em um sistema nocional.

Isso ocorre, pois, de acordo com Pietri (2007),

---

[71] Compartilhamos aqui, com a análise realizada por Aparício (1999), que estuda o impacto da *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa -1º grau* em diferentes instâncias que abrangem o ensino de LP. Ao examinar o conceito e a função de gramática e de ensino de gramática presentes nesse documento oficial, Aparício assinala que suas propostas apoiam-se “em diferentes orientações vindas da Linguística chamada Funcional”, destacando os estudos de Franchi, Perini, Castilho e Geraldi.

[72] Nesse caso, o documento *Guias Curriculares*, o qual também fez parte de nosso estudo. Faremos um cotejo entre os conceitos defendidos nos documentos analisados por nós no capítulo de conclusão da dissertação.

> há um discurso adversário, a que se poderia denominar "tradicional", marcado negativamente por considerar a linguagem como código, como atividade escolar de caráter gramatical, em função de que se organizam tradicionalmente os currículos, de forma rígida, seriada, como pontos de programas a cumprir; a polêmica que se estabelece em relação a esse discurso adversário é constitutiva do discurso que propõe mudanças, que tem sua identidade produzida com base nesse processo de delimitação recíproca. (PIETRI, 2007, p. 267).

Já em relação aos conceitos de *linguagem*, *língua* e *gramática* estabelecidos nos anos de 1970[73] - os quais também já haviam sido ressignificados com base nos estudos da Linguística - novamente se estabelecem diferenças.

Apesar de os conceitos assinalados para o ensino de LP nos anos de 1980, na *Proposta Curricular,* ainda estarem baseados nos estudos da Linguística, é possível percebemos que eles se modificam, e ganham a influência de outras linhas teóricas dessa ciência, as quais passam a destacar-se no cenário brasileiro, na época.

Dessa forma, pelos conceitos de *linguagem*, de *língua* e de *gramática* analisados, é possível percebermos que uma renovação na disciplina de LP é proposta - diga-se de passagem, novamente – e que tal renovação permanece ancorada pelos estudos da Linguística. Portanto, na década de 1980, a relação entre o ensino de LP e a Linguística ocorre, oficialmente, através da ressignificação de conceitos essenciais para essa disciplina.

Tais conceitos levaram, pelo menos na esfera oficial, tal como ocorreu na década de 1970, à reestruturação da concepção de *ensino* de LP, pois, conforme Pietri (2007), a *Proposta Curricular*

> apresenta de fato um conjunto de concepções a respeito de língua/linguagem e ensino, e, a partir delas, realiza discussões a respeito do objeto de ensino da disciplina *Língua Portuguesa* que seja mais adequado, em contraposição a outras concepções e objetos que seriam insatisfatórios. (PIETRI, 2007, p.266).

[73] O modo como tal ressignificação ocorre na década de 1970, pelo menos oficialmente, pode ser conferida nos itens 3 de nossa dissertação, a partir da análise do documento oficial publicado em 1975.

### 3.3.5 Um novo ensino de LP: a relação entre a Linguística e o ensino

Após identificarmos a ressignificação dos conceitos de *linguagem*, de *língua* e de *gramática*, é possível analisarmos um novo *ensino de LP.* Entendemos que esse novo ensino seria concebido a partir da concepção de *linguagem*, enquanto atividade de interação humana e social, a qual nos parece ser o guia central da renovação dos anos de 1980, pois, conforme Geraldi (1984, p. 46) "uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino".

Dentro dessa perspectiva, o *ensino de LP* passaria, a partir de então, a basear-se não mais no estudo da frase, mas sim no estudo do texto, entendido como "todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva" ou como "uma unidade de sentido em relação a uma situação" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 14).

Dessa forma, ganha ênfase a importância da interação social da linguagem, a qual deveria ser mantida no contexto escolar, pois é na "interação que a criança se exercita na atividade constitutiva da linguagem" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 16).

Seria papel da escola, destarte, "manter e aprimorar os comportamentos sociais da interação verbal, multiplicando as experiências de atividade discursiva para diferentes propósitos, sobre diferentes temas, em diferentes condições de produção e interlocução" (PROPOSTA CURRICULAR, p. 17).

Assim, a partir desse momento, um novo conceito de *ensino de LP* é demarcado, o qual

> começa pela construção de relações adequadas para uma efetiva interação do professor e alunos e dos alunos entre si, para que cada um possa integrar-se no processo dialógico que é a linguagem. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p.17).

Juntamente com esse novo ensino, gerado a partir da *concepção de linguagem* baseada na interação social, os produtores desse documento oficial definem "o conteúdo do ensino de Língua Portuguesa: as atividades de linguagem,

atividades de reflexão e operação sobre a linguagem e o conhecimento das noções com que se constrói a teoria gramatical" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 23).

Para constituir esse novo conceito de *ensino de LP*, afasta-se a centralidade da gramática tradicional e normativa, pois

> certamente a criança não traz à escola qualquer um desses sistemas nocionais que lhe permitam tomar a própria linguagem como objeto de descrição sistemática. Somente nesse sentido ela não sabe "gramática". Mas o fato de não saber o que é sujeito, não distinguir nome de verbo, ou não identificar uma oração subordinada substantiva completiva nominal coordenada sindética aditiva à subordinada anterior, *nada disso a impede (desde muito criança) de fazer corresponder suas expressões às estruturas explícitas da língua que usa, de compor sintaticamente as diversas categorias gramaticais, de compor períodos complexos. Enfim de usar eficazmente a linguagem nos processos reais de comunicação*. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 22, grifo nosso).

O novo *ensino de LP* estaria ligado, então, à *concepção de gramática* defendida por esse documento, em que a criança deveria compreender e dominar a construção das expressões, e não apenas dominar um sistema de regras.

Fica claro, portanto, o afastamento a um ensino tradicional, o qual tinha por enfoque os sistemas de noções gramaticais e sua nomenclatura, pois "certamente essa não deve ser uma preocupação inicial, muito menos substituir uma rica atividade linguística e epilinguística posta em exercício na produção e na interpretação dos textos" (PROPOSTA CURRICULAR, p. 22).

Tal como já mencionamos, aliada às atividades linguísticas e epilinguísticas, entraria em cena a atividade metalinguística, pois

> nos níveis mais altos de escolaridade, terá certamente um papel relevante, na formação do aluno, a capacidade de descrever os processos envolvidos na atividade linguística ou de explicitar as hipóteses que são feitas sobre a forma dessa atividade e as regularidades do sistema em uso. (PROPOSTA CURRICULAR, p.22).

Entendemos que, portanto, apesar de haver uma nova *concepção de gramática*, a gramática tradicional ainda tinha espaço no ensino de LP, nos anos de 1980, visto que, "não há dúvidas de que, na escola, teremos ocasiões em que não poderemos deixar de falar sobre a linguagem" (PROPOSTA CURRICULAR, loc.cit).

Seu lugar, de acordo com os produtores da *Proposta Curricular*, estaria nos

anos finais do 1º grau, pois “temos optado por estimular um trabalho de construção e transformação de textos, mediante diferentes operações gramaticais, nas primeiras séries e por deixar a descrição gramatical mais sistemática para as últimas séries do primeiro grau” (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 43)

Assim, o ensino da metalinguagem, ou da gramática tradicional ocorreria “a partir da 6ª série, [quando] pode-se já intensificar a análise e descrição linguística, com o correspondente trabalho sobre as noções gramaticais” (PROPOSTA CURRICULAR, p. 45).

Além disso, o novo *ensino de LP* também estaria fortemente ligado à *concepção de língua* assumida nesse documento oficial, a qual era vista por um prisma heterogêneo em que havia lugar para as variedades linguísticas.

Destaca-se, portanto, que “a criança não chega à escola com uma linguagem fragmentária, restrita somente às necessidades cotidianas da comunicação. Ela já chega iniciada na arte de narrar, na arte da ficção e do faz de conta, e até já pratica o jogo poético das palavras, do ritmo e do som” (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 14).

Dessa forma, a escola deveria ser o lugar em que o aluno, em primeiro lugar, teria sua linguagem respeitada, pois “o respeito à variedade linguística do falante tem um papel importantíssimo no processo de comunicação e no exercício criativo da linguagem” (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 19).

Ao mesmo tempo, na escola, a criança “deve adquirir o domínio do dialeto padrão e praticar na modalidade culta e formal, não somente porque ela será socialmente avaliada, mas porque ela terá acesso à tradição cultural escrita” (Idem, p.18).

Assim, passa a ser papel da escola, e consequentemente, do *ensino de LP*, durante a década de 1980 “favorecer a independência dos escolarizados para que o relacionamento com os mediadores da administração e os detentores da informação não seja passivo”, além de o ambiente escolar ser um espaço de rica interação social, “criando condições para a experiência de linguagem pública para que os alunos se tornem locutores confiantes e críticos” (PROPOSTA CURRICULAR, p.18).

É possível observarmos, dessa forma, que a escola, juntamente com o novo *ensino de LP* seria a responsável por formar alunos que tivessem a capacidade de utilizar a linguagem como um elemento modificador de sua condição social, tornando-se, assim, cidadãos.

Encontramos, nas páginas desse documento oficial, além disso, um caminho para o novo *ensino de LP*. Na seção denominada *2.Como ensinar*, os produtores da *Proposta Curricular* indicam o modo de realizar o ensino por eles proposto. Transcrevemos, abaixo, tais indicações.

> Está indicado o caminho:
>
> - predominância das atividades de linguagem – conversas, diálogo, debates, textos de diferentes modalidades e de diferentes tipos – num exercício constante de construção e interpretação conjunta, partilhada. Como a linguagem deve ser: uma atividade social;
>
> - desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem, que já está no próprio processo de aquisição e construção dos objetos linguísticos, mas que deve intensificar-se e aprofundar-se na escola;
>
> - a construção conjunta com os alunos das noções, relações, conceitos com que se opera na teoria do texto e na teoria gramatical para que possam falar sobre a linguagem, pesquisá-la como objeto de estudo e descrição. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 23)

Por fim, o novo *ensino de LP* estaria baseado[74], dentro da perspectiva apresentada até então, em atividades de linguagem, em que predominaria a ideia da sala de aula como o lugar da interação social, através de situações reais de comunicação; na leitura, interpretação e produção de textos orais e escritos; na reflexão sobre a linguagem; e, por fim, na construção de um sistema de noções que fosse o resultado de uma intensa atividade de operação sobre a linguagem.

O novo *ensino de LP*, na década de 1980, pelo menos no plano oficial, foi ressignificado a partir da relação entre os estudos desenvolvidos na área da Linguística, e acaba sendo engendrado em consequência, portanto, dos conceitos de *linguagem*, de *língua* e de *gramática* por nós apresentados.

A análise desse documento oficial demonstra, de acordo com as palavras de Geraldi et al (1996), a presença

---

[74] Essa abordagem está refletida no Quadro geral de conteúdos por série, encontrado na página 51 da Proposta Curricular, em que são listados conteúdos divididos em etapas: Ciclo básico, composto dos dois primeiros anos do 1º grau, além das 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª séries. É possível observamos que os conteúdos são divididos nas três atividades que compõem a disciplina de LP: atividades de linguagem (linguísticas), atividades de reflexão e operação sobre a linguagem (epilinguísticas) e atividades relativas ao estudo da gramática tradicional (metalinguísticas). Vale ressaltar que as atividades metalinguísticas estão concentradas nas séries finais do 1º grau.

> "de quatro aportes da Linguística para o ensino de língua materna: *a concepção sócio-interacionista* ou sócio-histórica de linguagem inspirando as atividades de ensino; *a noção de texto*, como um produto do trabalho interativo com vínculos às suas condições discursivas de produção; *a noção de variedade linguística* como própria de qualquer língua, deslocando a noção de certo/errado e definindo-se pelo ensino da chamada língua padrão; e *a organização das práticas de sala de aula* em torno da leitura, da produção de textos e da análise Linguística. (GERALDI et al, 1996, p. 324-25, grifo dos autores).

Assim, é possível observarmos uma relação entre Linguística e ensino em que, novamente, os estudos dessa área científica servem de apoio para uma nova tentativa de renovação do ensino de LP. Entendemos que esse novo *ensino de LP* proposto na década de 1980 é uma nova tentativa de renovação do ensino, pois ele não se constitui como uma primeira alternativa ao ensino tradicional exercido nas maiorias das escolas até aquele momento.

De acordo com nossas leituras, uma primeira aproximação entre Linguística e ensino, no plano oficial, se dá na década de 1970, no documento oficial *Guias Curriculares*[75]. Nos anos de 1980, essa relação permanece, só que agora os conceitos de *língua*, de *gramática* e de *ensino* – além do conceito de linguagem, na *Proposta Curricular,* são ressignificados novamente, baseados em outros estudos da Linguística, os quais ganhavam força na época.

Portanto, ao analisar esse documento oficial, fica evidente uma necessidade de explicitação de uma nova abordagem teórico-metodológica, mesmo que tal abordagem ainda estivesse filiada aos estudos da Linguística. Isso pode ser conferido, como já mencionamos, devido à estrutura física do documento, em que mais da metade de suas páginas são destinadas a definir pressupostos para uma renovação do ensino.

É o que ocorre, de acordo com as palavras de Angelo (2005), já que

> nessa recondução do paradigma tradicional para o dos conhecimentos linguísticos, há um trabalho insistente de reconceituação, [...] processo importante implementado na *Proposta* para garantir que os professores de língua materna e linguistas/elaboradores da *Proposta* possam partilhar um mesmo universo terminológico e de significação (o que é ler, o que é gramática, o que é texto, o que é escrever...) e um mesmo discurso: mudar o ensino de língua materna com base no saber acadêmico. (ANGELO, 2005, p. 134).

[75] Realizaremos um cotejo entre os documentos analisados em nosso capítulo de conclusão.

Retomando os conceitos ressignificados, nos anos de 1980, é possível observarmos, que o conceito de *linguagem* é gerado a partir de uma abordagem Sociointeracionista, em que o caráter sócio-histórico ganha ênfase e a interação passa a ser condição para um ensino efetivo em sala de aula.

Já a concepção de *língua* ganha bases a partir da visão da Sociolinguística, sendo que a língua não é mais uniforme e invariável, mas sim espaço em que existe a variação, decorrente de diversos fatores. Fica evidente, ademais, que a escola não pode ser um ambiente de discriminação linguística, mas sim uma esfera em que haja o respeito pela linguagem coloquial das crianças.

A concepção de *gramática* também é ressignificada, levando em conta uma abordagem funcionalista. Neves (1994), ao assinalar uma visão geral da Gramática Funcional[76], demarca que uma abordagem funcionalista tem como interesse "a verificação de como se obtém a comunicação com essa língua, isto é, a verificação do modo como os usuários da língua se comunicam eficientemente". É por esse viés que a *gramática* passa a ser entendida nesse documento oficial, em que o aluno deveria ter domínio da significação das expressões para uma comunicação eficiente.

Através dessa análise, observamos que as ressignificações dos conceitos por nós observados, novamente, estariam ancoradas em determinadas teorias da área da Linguística, tais como o Sociointeracionismo, a Sociolinguística e a Linguística Funcional.

Assim, na década de 1980, a Linguística permanece sendo vista como o caminho para a renovação do ensino de LP, só que agora através de novos aportes teóricos, então em voga na época. Tal como já ocorria nos anos de 1970, tais teorias são postas lado a lado sem que pareçam existir diferenças teórico-metodológicas entre elas. Mais uma vez, as propostas de um documento vindo do Estado e

---

[76] Conforme assinalamos em nota anterior, um estudo aprofundado acerca da abordagem funcionalista do conceito de *gramática* presente nas páginas da *Proposta Curricular* pode ser conferido em Aparício (1999). Em sua pesquisa, Aparício (1999) analisa a influência de estudos de linguistas brasileiros nesse texto oficial. É o caso dos estudos de Geraldi (1984) e Franchi (1987), dentre outros. Ao retomar esse e outros estudos, a autora examina como as propostas de renovação do ensino sofrem traduções metodológicas advindas dos estudos da Linguística. Apesar de reconhecermos o esforço desses profissionais da área da Linguística, nos anos de 1980, em subsidiar novos pressupostos teóricos-metodológicos para o ensino de LP, nosso trabalho não toma por foco a análise de determinados autores em relação à renovação do ensino, mas sim a própria definição dos conceitos em foco em relação a um ensino já estabelecido, o tradicional. Portanto, não nos deteremos em uma análise desse tipo, a qual pode ser encontrada também em Pietri (1998).

destinado especificamente aos professores de LP são trazidas de forma didatizada.

Entretanto, diferente de documentos anteriores, na *Proposta Curricular*

> para que a reflexão possa ser estimulada e para que ocorra mudança de ponto de vista e de atitudes em relação à linguagem e à língua e uma consciência do papel do professor de Língua Portuguesa, são apresentados e comentados vários tópicos que trazem uma série de conhecimentos linguísticos para que o professor possa melhor compreender o documento" (ANGELO, 2005, p. 121).

Assim, compreendemos que a relação entre os saberes da Linguística e o ensino de Língua Portuguesa, pelo menos oficialmente, nos anos de 1980, ocorre através de uma argumentação em favor dessa ciência que está representada, para nós, pela própria presença maciça de seus pressupostos teórico-metodológicos.

Entendemos que, nesse momento, a Linguística ainda é apresentada aos professores como a solução para o ensino de LP, porém através de um tom menos agressivo – devido mesmo à própria condição mais fortalecida em que essa área se encontrava há vinte anos de sua instituição nos cursos de Letras do país.

A Linguística surge, nesse documento oficial, como uma área a ser explicada aos professores, detalhada, a fim de que esses profissionais pudessem ser convencidos sobre a relevância desse conhecimento, e consequente, renovar suas práticas a partir de seus pressupostos.

Como a Linguística parecia já estar, de certa forma, mais consolidada no cenário brasileiro, acreditamos que, na década de 1980, a argumentação em favor dessa área científica deveria centrar-se na figura do professor em relação aos saberes da Linguística, profissional que deveria aderir aos seus pressupostos científicos para então poder atuar pela renovação do ensino de LP.

Portanto, conforme Pietri (2012),

> os saberes sobre linguagem são apresentados, então, considerando-se a necessidade de convencer o público leitor visado por essas publicações, dentre eles – e talvez principalmente – o professor de Língua Portuguesa, a alterar suas concepções de linguagem e sua prática de ensino. (PIETRI, 2012, p. 26).

Analisaremos, a partir de então, o modo como é construída a imagem desse profissional que seria responsável pela requalificação do ensino de LP.

### 3.3.6 O professor de Língua Portuguesa

De acordo com análise do documento oficial *Proposta Curricular*, tentaremos formular, nessa seção, a imagem do professor de LP que é construída nesse enunciado.

Para isso, entendemos, de acordo com a leitura de Angelo (2005), que

> o texto da primeira parte da *Proposta Curricular* é elaborado de forma cuidadosa: os tópicos são apresentados e discutidos de modo claro, objetivo e, mesmo, aprofundado, para o gênero documento oficial. A fundamentação teórica é bem trabalhada e se reveste de importância no corpo do documento todo, pois funciona como um instrumento para que a *Proposta* seja compreendida e possa ser posta em prática pelos professores, intenção que sustenta o documento". (ANGELO, 2005, p. 121).

Ao retomar a primeira parte da *Proposta Curricular*, Angelo (2005) refere-se à seção denominada *1. Subsídios para a reflexão curricular*, na qual, conforme já explicitamos, é possível encontrarmos a definição dos pressupostos teórico-metodológicos que subsidiariam uma renovação para o ensino de LP nos anos de 1980. Na leitura desse documento oficial, também ganha destaque a parte *2. Como ensinar*, em que observamos a explicação de quais e como deveriam ser as atividades a serem privilegiadas nesse novo ensino.

Em ambas as partes, é possível notarmos, tal como a concepção de Angelo (2005), uma preocupação em apresentar para os professores - leitores privilegiados desse documento – em pormenores, os diversos assuntos abordados pela *Proposta Curricular*, os quais seriam essenciais para uma renovação do ensino.

A fim de avaliar de que modo um documento como esse, que tem por intuito principal modificar concepções de um ensino já em vigor, levaremos em conta, de acordo com a perspectiva teórico-metodológica em que assentamos nosso estudo, que a *Proposta Curricular* é um enunciado, resultado de um contexto de criação, envolvendo a participação de locutores e destinatários.

Sendo uma publicação de responsabilidade de um governo estadual, consideramos que seus locutores são a Secretaria Estadual de Educação,

conjuntamente com a CENP, às quais representam a voz oficial do governo do Estado de São Paulo.

Juntamente com essa instituição, é possível encontrarmos a voz da academia, representada pelos professores especialistas que fizeram parte da elaboração desse documento. É possível aliarmos ainda aos locutores, de acordo com a própria apresentação desse documento, a voz da classe dos professores, a qual, de acordo com o próprio texto, contou com a participação de alguns professores de diferentes níveis na elaboração da *Proposta Curricular*, através do debate e do encaminhamento de sugestões para a CENP, responsável por sua produção.

Vale destacar, entretanto, que todas essas vozes – a do governo oficial, a da academia, e a dos professores participantes - parecem sobrepor-se de tal modo que não vemos diferenças entre elas, e muito menos possíveis discordâncias, sendo que, para nós, elas parecem representar, em última instância, a voz da legitimidade, o que confere peso a esse enunciado que provém de um governo estadual.

De outro lado, como destinatários, encontramos a voz do professor de LP da rede estadual de São Paulo, o qual seria o leitor privilegiado desse documento.

Os locutores desse documento, em sua parte inicial, analisada por nós no item 3.3.3 da dissertação, e ao longo do texto propriamente dito, se apresentam ora em nome da própria instituição que representam, a Secretaria Estadual da Educação, ora em nome do documento que expõem aos professores, ou ainda fazem uso da primeira pessoa do plural, nós, incluindo em seu enunciado os professores a quem ele se destina.

Assim, entendemos que esse enunciado se destina a seus leitores duplamente, ou pela sua inclusão no uso da primeiro pessoa do plural, ou somente pela coletividade desses profissionais, denominados então de “professor”, ‘professora” ou “educadores’.

É interessante, entretanto, observar em que passagens os produtores desse documento oficial trazem para junto de si seus destinatários e em quais eles os afastam, denominando-os por meio da terceira pessoa[77].

Ao apresentar alguns dos pressupostos teórico-metodológicos que

[77] Um estudo mais aprofundado sobre o modo como se dá a relação entre os interlocutores da *Proposta Curricular* pode ser conferido em Pietri (2007).

subjazeriam modificações para o ensino de LP, é possível observarmos a ocorrência da primeira pessoa do plural, o que parece demonstrar a necessidade de que tais pressupostos sejam compartilhados entre locutor e destinatários, para que ambos possam falar sobre o ensino de LP do mesmo modo. Assim, por exemplo,

> "Estes exemplos mostram bem o que *estamos* entendendo pela expressão "seguir uma regra." (PROPOSTA CURRICULAR, p. 13, grifo nosso).
>
> "*Estamos* usando aqui a palavra 'texto' para significar todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva." (Idem, p. 14, grifo nosso).
>
> "*Temos* posto ênfase no caráter social da linguagem." (Idem, p. 16, grifo nosso)
>
> "Como *vimos*, a ausência de uma real interação social corresponde a uma perda da linguagem." (Idem, p. 17, grifo nosso).

Entendemos, dessa forma, de acordo com Silva V. (2008), que

> quando a voz oficial utiliza o pronome nós, ela está colocando o professor na posição de locutor, ou seja, a voz oficial está incluindo a voz do professor à sua própria voz, para que ambas possam enunciar o mesmo discurso, falar do mesmo lugar, fazer um elo discursivo assinalando concordância. (SILVA V., 2008, p. 108)

Contudo, tendo em vista que esse é um enunciado que parte de uma esfera oficial, prescritiva, sendo criado por um órgão oficial, caracterizando-se por ser "um subsídio necessário à organicidade do trabalho pedagógico" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 5) e que tem, geralmente, por objetivos "*corrigir um estado de coisas*, modificar ou suprimir certas práticas" (CHERVEL, 1990, p. 190), ele

> traz para a voz oficial a posição de autoridade, de dona da palavra e controladora do discurso, pois é ela quem dita as orientações que devem ser seguidas, se pronunciando sobre o que deve ser ensinado, como ensinar, quando ensinar e como avaliar [...]. (SILVA V., 2008, p. 103).

Desse modo, ao definir certas práticas a serem corrigidas, ou ao demonstrar ações a serem seguidas, é possível encontrarmos o uso da terceira pessoa para

referir-se aos destinatários desse documento. Tal como podemos observar nos trechos a seguir:

> "Dar corpo e vida às propostas é, pois, *professor*, um desafio que *deverá* ser enfrentado por toda a equipe escolar [...]" (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 5).
>
> "Por tudo isso, a resposta a essas questões não pode ser doada ao *professor*, mas *deve* ser buscada por aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem na escola."(Idem, p. 12, grifo nosso).
>
> "O *professor tem*, pois, que estar muito atento à diversidade de critérios que se utilizam nas definições tradicionais [...] e conhecer seus limites" (Idem, p. 48, grifo nosso).
>
> "O *professor deve* exercitar-se continuamente em um questionamento das noções e definições de que se serve pela contínua confrontação delas com os fatos da língua (Idem, p. 48, grifo nosso).

Como é possível perceber, além da presença do vocábulo "professor", são utilizados os verbos "ter" e "dever", em suas variações, em todos os trechos, o que parece apontar para a elaboração, nesse enunciado, de tarefas a serem cumpridas por esse destinatário.

Assim, entendemos que, embora pareça haver a existência de um tom de aproximação entre locutor e destinatário, para que se construa a ideia de que ambos falam a mesma "língua" ao que se refere ao ensino de LP, é possível observarmos que há um tom mais categórico de mudança, pelo qual se entende que as propostas lançadas deveriam ser cumpridas sem desculpas.

Para analisarmos o tom em que esse documento oficial se dirige a seus destinatários, não podemos deixar de destacar a presença de duas passagens, localizadas uma no início e outra no fim da *Proposta Curricular*.

Nelas, lemos que

> A PROPOSTA DE LÍNGUA PORTUGUESA NÃO DEVE SER LIDA COMO UMA SOLUÇÃO, UM RECEITUÁRIO OU UM ROL DE CONTEÚDO A SER SEGUIDO; ELA PRETENDE, ANTES DE TUDO, SER UM ESTÍMULO A REFLEXÃO, VISANDO A UMA MUDANÇA DE PONTO DE VISTA E DE ATITUDES EM RELAÇÃO À LINGUAGEM E À LÍNGUA E A UMA CONSCIÊNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA, PARA QUE SEJA CAPAZ DE ADEQUAR SUAS AÇÕES A ESSE PAPEL. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 12, grifo dos autores).
>
> Esta proposta pode ter sido escrita com um certo tom categórico. Não se pretende, porém, que ela contenha toda a verdade. Nosso objetivo fundamental é levar aos colegas algumas das nossas convicções, para alimentar a reflexão, o debate, as iniciativas de cada escola, grupo de professores e professores no sentido da melhoria do ensino, sobretudo da

> escola pública. Professores e alunos têm direito a uma escola competente. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p.53).

Em ambas, observamos o intuito de afastar a presença de um tom categórico, definindo esse documento oficial apenas como um “estímulo” a mudanças no ensino de LP. Todavia, é possível percebermos que, pela última nota, “professores e alunos têm direito a uma escola competente”, o que nos aponta para a existência de uma escola que não mais atinge tais atribuições, e que poderia ser alcançada somente a partir dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados até então.

Assim,

> o texto da Proposta Curricular não escapa de se firmar como um guia, de ser compreendido como um texto que deve ser seguido pelos professores de Língua Portuguesa. Ao ser publicada no gênero documento oficial, parte de seu conteúdo já está posto. Nesse sentido, a Nota Final, ao tentar evitar que o texto tenha um caráter normativo, é de certa forma pouco producente, pois não consegue retirar do texto o tom determinativo que o gênero veicula. (ANGELO, 2005, p. 132).

Destacamos nessas notas, ademais, o papel do professor, que é visto como o principal agente da mudança proposta nesse documento oficial. É esse o profissional que deveria ter suas concepções modificadas, que deveria refletir acerca do ensino e ressignificar suas concepções de *linguagem* e de *língua*, dentre outras.

E é essa imagem que observamos ao longo da *Proposta Curricular*. Encontramos, a todo momento, a imagem de um professor que deveria engajar-se totalmente na renovação do ensino de LP.

Embora entendamos que há, ainda, a existência de uma dupla imagem do professor de LP[78], por um lado a do professor real, que estaria presente nas salas de aula, e por outro a de um professor ideal, que compartilharia os pressupostos teóricos apresentados por esse enunciado, observamos que a imagem do professor real parece ser silenciada, para que ganhe destaque a imagem de um professor ideal de LP.

A imagem do professor real de LP pode ser vista nos trechos em que são formuladas críticas sobre determinadas posturas desses profissionais diante do ensino de LP. Tais apreciações são apresentadas, em geral, em nome da própria

[78] Essa leitura já foi trabalhada por nós no primeiro documento analisado, os *Guias Curriculares*.

instituição “escola”, embora sejam, de forma geral, críticas às ações dos educadores na sala de aula. Podemos conferir o exposto no trecho:

> O grande problema é que a escola tem buscado substituir a linguagem da criança pela linguagem-padrão, ao mesmo tempo em que discrimina e desvaloriza a linguagem da criança que a identifica com a sua comunidade. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 18)

Entendemos, portanto, que a imagem do professor real de LP não é tão enfatizada, mesmo para que esse enunciado não entre em confronto com seus destinatários, os professores, os quais deveriam ser convencidos a aderir à mudança proposta e não criticados negativamente.

Já a imagem do professor ideal de LP definiria um profissional a ser construído ao longo da leitura das páginas da *Proposta Curricular*, através das quais eles poderiam partilhar das propostas presentes nesse documento. Assim, ao serem guiados por esses pressupostos, se tornariam capazes de fazer uso dos conhecimentos da Linguística em suas salas de aula, tornando-se agentes da mudança do ensino de LP, nos anos de 1980.

Entendemos, portanto, que a imagem do professor de LP construída nesse documento oficial revela um profissional que precisa ser preparado em relação aos saberes da ciência Linguística. Essa preocupação se revela desde a própria configuração da *Proposta Curricular*, a qual traz, minuciosamente, a explicação dos diferentes conceitos a serem ressignificados para a renovação do ensino de LP.

Além de conter um número razoável de páginas que tratam dos pressupostos a serem esclarecidos, esse documento oficial traz para seus destinatários diversas notas que tinham ligação direta com a lista de referências bibliográficas presente no texto. Isso pode ser conferido no trecho abaixo:

> Os professores estão habituados a lidar com essas noções e podem aperfeiçoar esse conhecimento em textos como (18) e (19) [79]. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 46)

A própria presença de uma Bibliografia, no fim da *Proposta Curricular*, nos aponta para a necessidade de arquitetar, através desse enunciado, a imagem de

[79] Tais notas recomendam a leitura dos textos de Perini (1985 e 1988) por parte dos professores.

professor ideal, afinado com as ideias da Linguística, que possa, ao findar de sua leitura, recorrer às diversas obras, artigos e publicações da própria CENP[80], sendo capaz de tornar-se, assim, um professor-pesquisador.

Ademais, a existência de uma lista de obras a serem consultadas nos remete a duas posições principais diante do destinatário a que esse enunciado se dirige: primeiro, a de que esses professores necessitavam saber mais sobre a Linguística, e, em segundo lugar, de que somente por essa via, aprimorando sua formação, eles seriam capazes de mudar os rumos do ensino e tornarem-se autores dessa mudança.

A imagem desse professor ideal de LP nos parece ser construída, portanto, pela falta constitutiva (CORACINI, 2003), pela qual se estabelece a figura de um profissional que "precisa de teoria, o que pressupõe que ele não sabe teoria ou tem pouco / nenhum / insuficiente embasamento teórico para a sua prática" (CORACINI, 2003, p. 195).

No trecho abaixo, podemos conferir a ideia da falta constitutiva pela qual a imagem desses profissionais seria construída:

> Deve-se ter observado que as práticas recomendadas exigem paciência, orientação e estímulo permanentes por parte do professor. Supõe competência que, se não foi formada inteiramente nos bancos das faculdades e cursos de magistérios, tem que ser ampliada, pouco a pouco, pelo próprio professor, no seu trabalho de planejamento, crítico, consciente e conjunto com seus colegas. (PROPOSTA CURRICULAR, 1988, p. 43-44).

Parece haver, portanto, a ideia de um educador que se constrói, conforme o que descreve Coracini (2003, p. 207) "no embate, constante e sem fim, entre o desejo da teoria, lugar da completude, e a prática, lugar da falta, do ilegitimado, do desvalorizado".

A constante necessidade de fazer com que seus destinatários compreendessem os pressupostos teórico-metodológicos apresentados por esse documento oficial parece remeter, além disso, para a figura do professor agente, denunciada desde as páginas iniciais da *Proposta Curricular*, tal como já

[80] Na página 54, na qual há a última parte da Proposta Curricular, *4. Bibliografia*, encontramos as referências bibliográficas divididas em publicações de editoras e de textos publicados pelo próprio Estado de São Paulo, através da CENP, além de textos de apoio, também divididos nesses dois tipos.

explicitamos.

É esse professor sujeito do ensino, atuante, que é caracterizado do início ao fim desse documento. É o que defende Geraldi et al (1996), ao assinalar que, na década de 1980,

> o apelo passou a ser fortemente dirigido à figura do ‘educador’. Caberia a ele, de dentro da sua sala de aula, no ensino de 1º e 2º graus, no âmbito de sua disciplina, na esfera de sua especialidade ( e também, por que não, nas associações de classe, na militância e no engajamento políticos) começar a lutar pelas condições necessárias ao funcionamento de uma outra escola e à construção de um ensino comprometido com os valores emergentes. (GERALDI et al, 1996, grifo dos autores, p. 310-311).

Esse profissional ideal, anunciado desde a epígrafe da *Proposta Curricular*, assinada por Ilari, define, portanto, um professor de LP que precisava qualificar-se, que necessitava estar afinado com os saberes da Linguística, para poder atuar em suas salas de aula.

É possível, definirmos, portanto, em última instância a imagem de um professor ideal de LP que ganha ênfase em relação à imagem de um professor real de LP, sendo caracterizado por

> uma autonomia que estaria estreitamente vinculada à noção de subjetividade: ser “sujeito” de seu trabalho no sentido de, estando sujeito aos condicionantes da instituição, do momento histórico e dos embates ideológicos e reconhecendo-se nessa situação, criar no risco da ação as condições e circunstâncias de sua superação, para fazer da aula de língua portuguesa um momento distinto do treinamento, da artificialidade, da memorização, da negação da palavra, do preconceito linguístico, do fracasso escolar, para transformá-la num momento de interação dialógica entre pessoas que têm o dizer pela língua e sobre ela. (GERALDI et al, 1996, p. 313).

### 3.3.7 Considerações finais: os anos de 1980

Após analisar, de acordo com os objetivos de nosso estudo, o documento oficial *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*, podemos

defini-lo discursivamente como um enunciado que se constitui através do contexto histórico em que foi produzido, arquitetando um novo ensino de LP na década de 1980, pelo menos em âmbito oficial.

Dessa forma, esse documento oficial faz parte de um contexto de redemocratização política brasileira, de mudanças educacionais que modificaram a nomeação da própria disciplina – que deixa de se chamar Comunicação e Expressão para denominar-se Língua Portuguesa, além da paulatina substituição, no estado de São Paulo, do documento oficial *Guias Curriculares*, de 1975.

O início de sua produção data de 1984, passando por um longo processo até que, no ano de 1988, após a elaboração de três versões de seu texto, a *Proposta Curricular* de Língua Portuguesa chega às mãos dos professores da rede estadual paulista.

Ademais, esse documento é elaborado com influência dos estudos da Linguística, área que havia sido instituída nas faculdades de Letras do Brasil há quase duas décadas. Nessa época, os estudos dessa área científica passam por uma gradativa ruptura com os estudos estruturalistas e gerativistas, até então em destaque no cenário da Linguística brasileira. Ganham ênfase, de acordo com Altman (2004), linhas teóricas que enfatizavam a necessidade de ultrapassar os limites da análise estrutural da sentença, tendo em vista a análise de textos, intertextos e discursos.

A partir dessa abordagem, a *Proposta Curricular* define uma renovação para o ensino de LP, vista por nós de um ponto de vista duplo: ao mesmo tempo em que se ressignificam os conceitos de *língua*, de *linguagem*, de *gramática* e do próprio *ensino* em relação às práticas já estabelecidas pelo ensino tradicional, centrado na gramática normativa, tais conceitos se redefinem também em relação à Linguística.

Isso porque, nos anos de 1980 ocorre uma nova tentativa de renovação do ensino, visto que os conceitos por nós estudados recebem outras influências teóricas, muito diferentes da renovação proposta já pela ciência Linguística nos anos de 1970.

Assim, observamos que as ressignificações desses conceitos estariam ancoradas em determinadas teorias da área da Linguística, tais como o Sociointeracionismo, a Sociolinguística e a Linguística Funcional.

Em relação ao destinatário desse enunciado – o professor de LP – entendemos que se constrói, com mais ênfase, a imagem de um professor ideal, que

partilharia dos pressupostos teórico-metodológicos apresentados por esse documento oficial, estando afinado com os conhecimentos da Linguística e sendo capaz de tornar-se agente da renovação do ensino nos anos de 1980.

A imagem desse profissional é definida pela falta constitutiva (CORACINI, 2003), através da qual esse profissional não teria os conhecimentos teóricos considerados essenciais para a requalificação do ensino de LP.

Entendemos, portanto, que o intuito desse enunciado é o de convencer seus destinatários acerca da relevância da Linguística, visto que tais pressupostos são apresentados a eles de forma detalhada e minuciosa. A renovação do ensino, na década de 1980, estaria centrada, assim, na figura do professor, que seria responsável por levá-la até as salas de aula do estado.

Por fim, compreendemos que a relação entre os saberes da Linguística e o ensino de LP, nos anos de 1980, se estabelece pela influência teórica de determinados estudos dessa ciência, de modo que ela ainda seria solução para os problemas do ensino.

É possível estabelecer que os anos de 1980 se marcam, oficialmente, como um período da constituição do ensino de LP em que a Linguística, pelo menos em nível oficial, permanece sendo a solução encontrada para uma renovação no ensino, só que agora por uma determinada Linguística.

## 3.4 *Referencial Curricular Lições do Rio Grande – 2000*

### 3.4.1 O contexto educacional

O documento *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*[81] é uma publicação da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, datada do ano de 2009. A fim de contextualizarmos sua produção, retomaremos, brevemente, as ações políticas nacionais e estaduais decorridas na primeira década do século XXI.

Para isso, tomaremos por base as informações de Palma Filho (2010), Saviani (2004), Voss (2011), entre outros, e do próprio documento *Lições do Rio Grande* que traz, na apresentação assinada pela então Secretária de Educação do Estado, Mariza Abreu, diversos projetos desenvolvidos pelo Governo Estadual nessa época.

Em nível nacional, podemos assinalar as presidências de Fernando Henrique Cardoso (1999-2002), e de Luís Inácio Lula da Silva, em dois mandatos, entre os anos de 2003 a 2006 e 2007 a 2010.

Tendo em vista que nosso interesse se volta para as políticas educacionais que tiveram papel relevante na primeira década dos anos 2000 e que tenham ligação com o documento oficial *Lições do Rio Grande*, é necessário voltarmos nosso olhar para a década de 1990, observando, sobretudo, a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996.

De acordo com Palma Filho (2010, p. 23), para a criação da LDB (1996), “a iniciativa foi da Câmara Federal, através de anteprojeto apresentado em dezembro de 1988 pelo Deputado Federal do PMDB de Minas Gerais, Octávio Elísio”. Esse anteprojeto passou por um longo período de discussões, até que, em 1993, foi aprovado um projeto-substitutivo da LDB, que passou a ser apreciado pelo Senado Federal, permanecendo em discussão até o ano de 1995.

Já no Governo de Fernando Henrique Cardoso, segundo Palma Filho (2010, p.27) , “o projeto de LDB vai apresentando sucessivas versões, incorporando alguns

[81] Doravante *Lições do Rio Grande*.

pontos do projeto da Câmara e, finalmente, em fevereiro de 1996, é aprovado pelo Plenário do Senado Federal".

Essa lei foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, sob o número de 9.394, ficando conhecida como Lei Darcy Ribeiro, um de seus principais autores. De acordo com Palma Filho (2010, p. 28), essa lei "estabelece uma efetiva coordenação do Ministério da Educação, criando, desse modo, condições para o desenvolvimento de uma política para o setor da educação em âmbito nacional".

A LDB (1996) propõe, ademais, um sistema de colaboração entre Governo Federal, Estado e Municípios. De acordo com Saviani (2004, p. 47), "aos municípios cabe a responsabilidade pela educação infantil, assumindo também, em conjunto com o estado a que pertencem, o ensino fundamental". Ficaria a cargo dos estados, o Ensino Médio e o Fundamental e à união a coordenação e articulação dos sistemas exercendo funções normativas às outras instâncias.

Ademais, a União teria

> a responsabilidade pela elaboração de diretrizes para a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), princípios que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. (PALMA FILHO, 2010, p.28).

Assim, no ano de 1997, o Ministério da Educação divulga "um conjunto de textos intitulados 'Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs' para o ensino fundamental" (PALMA FILHO, 2010, p.30). Ainda, de acordo com Palma Filho (2010, loc.cit), no ano de 1998 são divulgados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, em que os conteúdos de aprendizagem são agrupados em três grandes áreas, a saber: I- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, II- Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e III- Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Dentro dessa perspectiva, Mariza Abreu, na apresentação do *Lições do Rio Grande*, destaca que haveria, em ligação às diretrizes nacionais, a criação de "uma proposta de referencial para cada rede de ensino, definida pelas Secretarias" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 8). A partir desse referencial curricular estadual, cada escola e o corpo docente teria como responsabilidade a elaboração do projeto político pedagógico para a unidade escolar.

Podemos destacar, além disso, ações que tiveram por foco a educação, no Governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva. Conforme Voss (2011, p. 46),

“durante o segundo mandato do Governo Lula, foram instituídas reformas educacionais, em todo o sistema educacional brasileiro”. A autora cita a edição de diversos decretos, principalmente no ano de 2007, que provocaram alterações na organização educacional do país, e que deram origem ao chamado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Conforme Voss (2011, p. 47), o PDE “constitui-se num projeto complexo de programas e ações governamentais que institui diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro. Dentre as principais modificações, Voss (2011) destaca a alteração nas políticas de financiamento da Educação, novas regras de ingresso na Educação Superior, através da criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a instituição de um Piso Salarial Nacional para os professores da Educação Básica do país, além de políticas de formação docente.

A autora assinala, ainda, que o PDE resulta de “alianças políticas e redes sociais formadas em nosso país como o movimento Todos pela Educação (TPE) (VOSS, 2011, p. 50)”. Esse movimento foi criado em 2006, sendo uma iniciativa empresarial, contando com a participação do Grupo Gerdal e das empresas Suzano papel e celulose, Odebrecht, Dpaschoal, Fundação Roberto Marinho, Santander, entre outras.

Tendo como objetivo assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos, o TPE explicita 5 metas[82], a serem cumpridas até o ano de 2022: 1. toda criança e todo jovem de 4 a 17 anos na escola; 2. toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3. todo aluno com aprendizado adequado à sua série; 4. todo jovem com ensino médio concluído até os 19 anos; e 5. investimento em educação ampliado e bem gerido (VOSS, 2011, p. 51).

Por fim, em âmbito nacional, Saviani (2004) ressalta que a política educacional brasileira, nos últimos anos,

> caracteriza-se pela flexibilidade, pela descentralização das responsabilidades de manutenção das escolas, induzindo os municípios a assumir encargos do ensino fundamental e apelando à sociedade, de modo geral, aí compreendidas as empresas, organizações não governamentais, a

[82] Mais informações sobre o programa Todos pela Educação podem ser consultadas no site http//: www.todospelaeducação.org.br. (Acesso em 02/01/2013).

> comunidade próxima à escola, os pais e os próprios cidadãos individualmente considerados, para que cooperem, pela via do voluntarismo e da filantropia, na manutenção física, na administração e no próprio funcionamento pedagógico das escolas. (SAVIANI, 2004, p. 52-53)

Destacamos, a partir de agora, o contexto histórico de criação do *Lições do Rio Grande* em nível estadual. A primeira década do século XXI tem como governadores do estado gaúcho: Olívia Dutra (1999-2002), Germano Rigotto (2003-2006) e Yeda Crusius (2007-2010).

Como o documento *Lições do Rio Grande* foi produzido e publicado pelo Governo de Yeda Crusius, teremos por foco as principais políticas educacionais exercidas em seu mandato.

Em seu plano de governo[83], a governadora do Estado do Rio Grande do Sul institui, através do planejamento de diversas modificações, "um novo jeito de governar", bordão que fez parte de sua campanha política e permaneceu sendo utilizado no decorrer de seu mandato.

Nesse plano de governo, é possível encontrarmos o planejamento para diversas áreas de interesse, além da educação. Quanto ao planejamento educacional, o Governo Yeda destaca que "jamais perderemos de vista que a educação escolar de qualidade para todos é condição para o exercício pleno da cidadania e para o aperfeiçoamento das instituições democráticas no Brasil".

Assim, tendo por objetivo principal a qualidade escolar, esse governo destaca que é preciso analisar as escolas gaúchas a fim de saber "se a escola está desenvolvendo nos estudantes gaúchos as competências e as habilidades cognitivas necessárias para a sua inserção autônoma e produtiva na sociedade do conhecimento do século XXI".

Demonstrando que o Ensino Fundamental público do RS "perde qualidade e posições no cenário nacional", o Governo Yeda propunha "a revisão dos currículos escolares com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais", tendo em vista a formação de cidadãos conscientes. Em estreita ligação a essas ações, o Governo enfatiza que para melhorar a qualidade do ensino é preciso valorizar os professores,

---

[83] O Plano do Governo Yeda Crusius pode ser acessado no site da SEPLAG – Secretaria de Planejamento, Gestão e Participação Cidadã. Disponível em: http://www.seplag.rs.gov.br/conteudo_puro.asp?cod_menu_pai=&cod_tipo_conteudo=&cod_conteudo=486. (Acesso em 07/01/2013).

de modo que “com a adoção de novos currículos será preciso qualificar os concursos públicos para o magistério e, em parceira com o MEC e os municípios, ampliar a oferta de formação continuada aos professores”.

Dessa forma, são elencadas propostas para o campo educacional do estado do RS, dentre as quais destacamos: a garantia de oferta de formação continuada para os professores, em parceria com o MEC, com os municípios e com as agências de formação; e a criação de incentivos, financeiros e salariais, às escolas e aos professores, a fim de que haja o aprimoramento do desempenho profissional com o aumento dos níveis de aprendizado dos alunos.

Entre os programas que se consolidaram, destacamos o *Boa Escola para Todos*, que previu, “entre as ações para melhorar a qualidade da educação básica, a valorização do magistério público estadual por meio de ações de formação continuada dos professores” (DALL’IGNA; CÓSSIO, 2011, p.7).

Além desses, também os programas: Professor Nota 10, o SAERS (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul) e o Projeto Piloto para Alfabetização de crianças com 6 e 7 anos.

Conforme anunciamos anteriormente, o próprio *Lições do Rio Grande* serve como um referencial que elenca as ações postas em prática no Governo Yeda. Na apresentação do documento, a Secretária da Educação enfatiza as seguintes ações efetuadas na gestão de Yeda Crusius: o Programa de Transporte Escolar no RS, Escola Legal, Sala de Aula Digital e Centros de Referência da Educação Profissional, o Progestão, o PDE Escola, o Acelera Brasil, dentre outras.

Embora encontremos em publicações oficiais do Governo Yeda, tais como no plano de governo e no documento, a síntese de diversas ações comprometidas com a educação estadual do estado gaúcho, não é essa a visão que se constituiu entre os próprios professores e estudiosos da educação. Apesar de haver um discurso oficial que legitima as ações do governo perante à educação, o que encontramos em publicações como os Boletins Informativos e panfletos do CPERS- Sindicato[84] (Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul e Sindicato dos Trabalhadores em Educação) é uma grande insatisfação por parte dos professores.

Pela leitura

[84]Informações detalhadas sobre o CPERS-Sindicato podem ser encontradas no site http://www.cpers.org.br. (Acesso em 08/01/2013).

desses boletins, fica evidente que as ações tomadas pela Governadora Yeda Crusius não eram bem recebidas pelos professores já nos primeiros meses de seu mandato. Isso pode ser conferido no Boletim Informativo do CPERS-Sindicato de março de 2007[85], o qual trazia como manchete, em letras garrafais, que "O 'novo jeito de governar' provoca caos na educação".

Nesse informativo, a avaliação de apenas três meses do mandato de Yeda Crusius revela "a falta de funcionários e professores", "a falta de segurança nas escolas", a falta de materiais de limpeza e higiene, os problemas no transporte escolar dos alunos, e a necessidade da realização de um concurso público e da nomeação de professores e funcionários. Além disso, o CPERS-Sindicato denuncia "a intenção do governo de estabelecer a premiação por desempenho nas escolas estaduais", revelando que o sindicato "defende o trabalho coletivo, tem posição contra o estabelecimento de premiação no ensino público".

Essa instabilidade entre as ações do Governo Yeda e o sindicato dos professores do Rio Grande do Sul se revela também no Boletim Informativo de junho de 2007, em que há um balanço dos primeiros seis meses de atuação da governadora, demonstrando que "o primeiro semestre deste ano letivo encontra-se entre os piores - para alguns, é o pior – já registrado em toda a nossa história de luta e defesa de uma educação pública de qualidade no Rio Grande do Sul".

Nesse boletim, são feitas diversas denúncias: a falta de professores, funcionários e especialistas, além do fechamento, total ou parcial, de bibliotecas, laboratórios de ciência e informática e de serviços de apoio pedagógico.

Conforme Pires (2012), no mandato governamental de Yeda Crusius, a sociedade gaúcha passou a presenciar calorosos debates em torno das ações políticas voltadas ao ensino. Assim,

> conflitos entre a Secretaria Estadual de Educação e o CPERS-Sindicato passaram a estar na ordem do dia. Tanto as manifestações da então Secretária Estadual de Educação, Mariza Abreu, bem como de dirigentes do CPERS-Sindicato eram prontamente respondidos por um lado ou outro. Como vitória do CPERS-Sindicato e consequentemente de todos aqueles que se posicionaram contrários à política de desmonte da educação empreendida pelo governo Yeda Rorato Crusius foi a queda da então

[85] Em nossa lista de Referências Bibliográficas, apontamos as datas completas dos Boletins Informativos e panfletos consultados. Esses materiais estão disponíveis no site http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=14. (Acesso em: 02/01/2013).

> secretária estadual de educação Mariza Abreu em setembro de 2009. (PIRES, 2012, p. 565).

O ataque às ações do Governo do Rio Grande do Sul, no fim da primeira década do século XXI, pode ser conferido no Boletim Informativo de maio de 2008, em que o CPERS-Sindicato assinala que "'certas' de que salários não melhoram a qualidade da educação, a governadora Yeda Crusius e a secretária Mariza Abreu querem colocar em prática no Rio Grande do Sul a meritocracia".

Nesse trecho, o CPERS-Sindicato se refere à política de meritocracia que o Governo Yeda desejava pôr em prática, explicando que "do latim mereo (merecer), a meritocracia é a forma de se governar com base no 'mérito'". Assim, alguns professores teriam um bônus em seu salário, de acordo com o desempenho de seus alunos.

Essa política é negada pelos representantes dos professores do Rio Grande do Sul, pois "esta é uma prática economista, em que poucos recebem o bônus enquanto os salários continuam arrochados", além de ser política que acabaria com os planos de carreira.

Dessa forma, o CPERS-Sindicato defende que "ao contrário do que prega o governo Yeda, estímulo aos educadores exige valorização profissional, o que passa por uma política salarial digna e não por prêmios ou outras gratificações".

Ademais, nesse Boletim, é possível encontrarmos uma síntese das ações do Governo Yeda, todas contrariadas pelo sindicato dos professores do estado, a saber: a enturmação e a multisseriação, que previa o aumento do número de alunos por sala de aula, além da coexistência de alunos de diferentes séries na mesma classe, para suprir a falta de professores; a redução de turmas, o fechamento de escolas; a demissão de contratados; a redução da estrutura de ensino (biblioteca, laboratórios e setores pedagógicos); além da falta não justificada para aqueles professores que participassem de atividades sindicais.

Pires (2012, p. 566), ao analisar a política de meritocracia proposta pelo Governo Yeda, destaca que "o que vemos de diferente nas políticas educacionais do governo em questão é um conjunto de tentativas para que a educação pública assuma de vez um viés mercadológico", pois os professores seriam premiados por apresentarem níveis desejados de atuação, sem levar em conta a qualidade do ensino oferecido, e as condições estruturais do ensino em geral.

Assim, segundo o autor, o Governo de Yeda se orientaria “pela visão de que a qualidade do ensino é medida pela capacidade dos estudantes decorarem aquilo que lhes vai ser pedido em determinada prova” (PIRES, 2012, p. 567).

Por fim, no Boletim Informativo do CPERS-Sindicato de abril de 2009, é possível observarmos que o embate entre governo e professores se intensifica ao longo do mandato de Yeda Crusius, havendo até o desejo, por parte desse sindicato, de que a governadora do Estado do RS fosse retirada de seu cargo.

Nesse Boletim são resumidas as principais alterações planejadas pelo Governo Yeda, dentre elas: concurso com provas por área e estágio probatório mais rigoroso; redução dos níveis de ingresso na carreira de seis para três; progressão na carreira a partir de cursos de formação continuada e não mais de participação em seminários, eliminação do tempo de serviço como fator de progressão, instituição de remuneração variável, paga de acordo com o desempenho das escolas, fim da incorporação das gratificações de difícil acesso e de direção na aposentadoria, e substituição da licença-prêmio por licença específica para a qualificação profissional.

Dessa forma, é possível caracterizar a política educacional do Governo Yeda “pelos embates entre secretaria de educação e CPERS-Sindicato. Debates estes que não se resumiram apenas ao espaço midiático, mas que ganhou as ruas nos últimos anos, gerando, inclusive, uma grande polarização por parte de indivíduos simpáticos a esta ou aquela visão” (PIRES, 2012, p. 565).

Enfim, podemos notar que o documento *Lições do Rio Grande* se constitui em meio a uma instabilidade de discursos, um que vem da voz oficial, garantindo a existência de uma política educacional comprometida com a qualidade da educação gaúcha, e outro que vem dos próprios professores, que denuncia as ações governamentais como um sucateamento da educação no estado do RS.

Embora seja o último referencial curricular distribuído pela Secretaria de Educação do RS, esse material foi deixado de lado assim que a Governadora Yeda Crusius terminou seu mandato no estado, sendo substituída pelo Governador Tarso Genro, em 2011. De acordo com reportagem do Grupo RBS[86], emissora local do RS, os materiais do *Projeto Lições do Rio Grande*, que somaram um investimento de

[86] A reportagem “Livros do projeto Lições do Rio Grande estão abandonados em escolas” pode ser conferida no site: http://www.clicrbs.com.br/especial/rs/precisamosderespostas/19,1430,3928337,Livros-do-projeto-Licoes-do-Rio-Grande-estao-abandonados-nas-escolas.html. (Acesso em 10/01/2013).

cerca de R$ 30 milhões de reais, “acumula pó e mofo em estantes, caixas e armários nas escolas”. Essa situação demonstra, em última instância, a falta de continuidade entre as políticas educacionais dos governos.

Podemos concluir que esse documento oficial responde às políticas nacionais, tais como à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, implementando, através da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, um referencial curricular para as escolas gaúchas[87].

### 3.4.2 Os estudos linguísticos do período

A fim de compreendermos o contexto dos estudos linguísticos que se desenvolviam na primeira década dos anos 2000, analisaremos o que dizem alguns linguistas sobre essa área científica, além das relações estabelecidas entre a Linguística e o ensino de Língua Portuguesa ao longo desses mais de quarenta anos desde a instituição dessa disciplina nas Faculdades de Letras do país.

Para isso, iremos nos deter nos trabalhos de Castilho (2010), Ilari (2009) e Bagno e Rangel (2005).

Castilho (2010) e Ilari (2009) analisam, de diferentes pontos de vista, os modos como a Linguística influenciou o ensino de LP, no decorrer do tempo, demarcando as principais tendências da Linguística Brasileira nos anos atuais.

Ilari (2009) inicia seu texto a partir das reflexões, datadas de 1957, de Joaquim Mattoso Câmara Jr., em que um dos primeiros linguistas brasileiros analisa os erros escolares de Língua Portuguesa. A partir disso, Ilari (2009, p.2) destaca que “nos cerca de cinquenta anos que nos separam do texto de Mattoso Câmara, a Linguística brasileira foi uma disciplina extremamente dinâmica”.

Assim, de acordo com o autor, o desenvolvimento dessa ciência no Brasil possibilitou: a criação de uma nova figura de pesquisador profissional da linguagem,

[87] É possível encontrarmos um esquema sobre esse contexto de produção do documento *Lições do Rio Grande* nos estudos de Rocha (2012), que analisa o trabalho docente nesse texto oficial.

o linguista; o cultivo de debates entre várias orientações teóricas, o que levou a multiplicar as maneiras de pensar a língua e seu estudo; além de que essa ciência serviu de suporte para a assimilação de uma série de teorias sobre fenômenos em que a língua se envolve: a cognição, a capacidade humana de agir e interagir, etc (ILARI, 2009, 2).

Demarcando as tendências desenvolvidas nos estudos da Linguística em relação ao ensino de LP, desde os anos de 1960, Ilari (2009, p. 8) ressalta que houve um amplo questionamento acerca das práticas do ensino tradicional. Assim, a partir da Linguística, foi possível perceber que "os verdadeiros objetos linguísticos com que lidamos no dia-a-dia são sempre textos, nunca sentenças isoladas, e observou-se (com razão) que as gramáticas têm muito pouco a dizer sobre esses objetos".

Ilari aponta que a relação entre estudos gramaticais e o novo olhar proposto pela Linguística, num primeiro momento, encontrou resistência por parte dos professores de português, mas que, atualmente, a discussão em torno dessa relação "ganhou novos interlocutores, passando do ambiente escolar para a mídia" (ILARI, 2009, p. 9).

Dessa forma, conforme o autor, atualmente, "a defesa da posição normativista tem sido encampada pela televisão e pelos jornais, que multiplicaram os espaços dedicados à casuística gramatical" (ILARI, loc. cit). Apesar dessa situação, Ilari destaca o papel da Linguística no Brasil como uma ciência que possibilitou olhar para a língua de ângulos diferentes do da correção.

Ilari (2009, p.9) revela que, ademais, "ao mesmo tempo em que ia difundindo suas ideias na escola e na sociedade, a Linguística feita nas universidades brasileiras foi mudando". Ao demonstrar a evolução dessa ciência até os dias atuais, o autor assinala que os linguistas brasileiros foram se interessando por objetos de estudo cada vez mais complexos.

Assim, por exemplo, os linguistas brasileiros passaram

> do fonema para o morfema, deste para a sentença e da sentença para o texto e acabaram deparando com problemas que exigiam um enfoque interdisciplinar, como as relações entre língua e sociedade, exploradas pela Sociolinguística, os valores veiculados pelos textos que circulam numa sociedade complexa, estudados pela Análise de Discurso, o desenrolar das etapas iniciais da aquisição e os distúrbios da linguagem, estudados por diferentes ramos da Psicolinguística, o papel da língua das sociedades

> primitivas, estudados pela Etnolinguística e pela Linguística Indígena. (ILARI, 2009, p. 9).

Além de diferenças nos objetos a serem estudados, o autor também destaca as mudanças de orientação teórica, que vão desde uma abordagem estrutural, passando pelo referencial gerativista, pelo funcionalismo, e que chega, atualmente, na chamada teoria da gramaticalização.

Ilari (2009, p. 14) também destaca a atuação da Linguística Aplicada que, com o passar do tempo, "elaborou seus próprios problemas e conceitos e hoje trata de várias áreas da atividade humana em que a linguagem tem um papel essencial". Já quanto à produção de textos, à leitura e à alfabetização, o autor assinala os avanços da Linguística textual e a papel das descrições fonológicas do português.

Além disso, a partir dos anos de 1990, passa-se a utilizar, no país, o conceito de letramento, referindo-se "não à mera capacidade de representar os sons da escrita, mas sim às formas de inserção na sociedade que o indivíduo se habilita pelo fato de utilizar de maneira competente a escrita" (ILARI, 2009, p. 17).

Essa preocupação em torno da capacidade de leitura e escrita revela, em última instância, os principais desafios do ensino de LP nos dias atuais e a presença da Linguística, que "lançou desde a década de 1980 várias hipóteses instigantes sobre os processos cognitivos envolvidos na compreensão de um texto", deixando de lado, por exemplo, a ideia de que a leitura seria um processo passivo. (ILARI, 2009, p. 17).

Castilho (2010, p. 17) também assinala a atuação atual das universidades brasileiras quanto ao ensino de LP. Para demonstrar as principais tendências da Linguística Brasileira quanto ao ensino, o autor destaca que "documentar, descrever e historiar a variedade brasileira do Português são condições mínimas para a renovação de seu ensino". Assim, Castilho (2010) traz para os leitores os principais focos de estudo e alguns dos estudiosos que se destacam no cenário da Linguística Brasileira.

Trazemos brevemente algumas das áreas apontadas por Castilho, tais como 1. o debate em torno do ensino de LP: Cunha (1970), Ilari (1985), Gnerre (1985), Geraldi (1996), Bagno (1999), entre outros; 2. a Linguística de Corpus, uma nova disciplina que tem se detido na documentação do Português Brasileiro: Castilho/ Oliveira e Silva/ Lucchesi (1995), Berber-Sardinha (2004), entre outros; 3. os

estudos sobre Alfabetização: com Emília Ferreiro, Abaurre (1993), Cagliari (1992), Mollica (1998), entre outros; 4. os estudos sobre Leitura: Faria (1989, 1996), Marisa Lajolo e Márcia Abreu, Fulgêncio/Liberato (1992), entre outros; 5. a área de Letramento e Aquisição da escrita: Gnerre (1985), Kato (1992), Kleiman (1996), Rojo (1998), Soares (2001, 2003), Abaurre (2001), Barbosa (2002), entre outros; 6. a Linguística do texto e suas aplicações ao ensino: Marcuschi (1980), Fávero/Koch (1983), Koch / Travaglia (1991), entre outros; 7. a área de estudo do Léxico, Semântica e ensino do vocabulário: Alves (1990), Kehdi (1997), Antunes (1996), Ilari (2001, 2002), entre outros; e, 8. Gramática como reflexão: Nevez (1990), Bagno (200), Fiorin (2000), Possenti (1998), Perini (1995), Bechara (1999), Neves (2000), etc.

Por fim, Ilari demonstra que as atividades básicas do ensino de LP, - a alfabetização, a produção de textos e a leitura – “são também questões que a Linguística ajudou a repensar e reformular”, o que confirmaria a parceria entre Linguística e Ensino.

Essa parceria, que evoluiu ao longo dos anos, surgiu desde os anos de 1970, em que o linguista se preocupava “em apresentar uma linguagem acessível aos professores de língua materna os conceitos científicos que ele considerava pedagogicamente relevantes”; passou pela década de 1980, em que trabalhos eram “voltados para mostrar a necessidade de levar para a sala de aula os mesmos métodos de descoberta usados em Linguística”, fazendo do texto o centro do ensino; até chegar, a partir dos anos de 1990, em um momento em que “aparecem obras que delineiam concepções de ensino lastreadas em concepções de linguagem de cunho interacionista e cognitivista” (ILARI, 2009, p 19-20).

Ilari (2009) também ressalta um envolvimento prático da Linguística no dia-a-dia do ensino de LP, sobretudo a partir das ações de alguns linguistas, que além da participação em cursos de treinamento e estágios de educadores em serviço, também estiveram encabeçando projetos pedagógicos – como é o caso de Wanderley Geraldi – além de escreverem livros destinados aos professores e participarem da criação de novos formatos para os vestibulares. Todas essas ações deram condições, conforme o autor, de haver a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, no limiar dos anos de 1990.

Por fim, Ilari (2009) destaca que

> muita coisa mudou desde os anos de 1960, quando a Linguística despontou no contexto cultural brasileiro com um discurso que procurava desqualificar as práticas pedagógicas vigentes, mas pouco tinha a oferecer em troca. Nos últimos quarenta anos, foi acumulada uma quantidade impressionante de informações sobre a língua que se fala neste país, sua diversidade, sua história. (ILARI, 2009, p. 21-22)

Bagno e Rangel (2005) também analisam o papel da Linguística quanto ao ensino de LP, trazendo essa discussão a partir da ótica da educação linguística, entendida como

> o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 63).

A educação linguística, segundo os autores, inicia desde a mais tenra idade, quando adquirimos nossa língua materna, mas ao mesmo tempo, ela pode ser o objeto de uma formalização, promovida principalmente pelas instituições escolares. Assim, Bagno e Rangel (2005, p. 64) afirmam que “a educação linguística nas escolas brasileiras atravessa, no momento atual, uma crise inegável”, de modo que as relações entre língua e sociedade resultam em distorções e mal-entendidos. Os autores citam, por exemplo, o fato de existirem políticas oficiais de ensino que “vêm gerando um acervo cada vez mais volumoso de reflexões teóricas, consubstanciadas em documentos da mais diversa natureza” e que são aliadas a diversos tipos de avaliação dos diferentes níveis de ensino, e mesmo dos materiais didáticos que chegam às escolas, mas que não são acompanhadas pelas instituições de ensino superior, lugar em que existem pesquisas sobre o ensino de LP, mas que não ultrapassam as portas acadêmicas (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 64-65).

Ao lado dessa incomunicação entre as políticas educacionais e a produção do conhecimento das universidades, Bagno e Rangel apontam as dificuldades na formação dos professores de LP nos dias atuais. Quanto à formação desses profissionais em relação à Linguística, ciência que abarca áreas de estudo que “são essenciais para a formação de docentes capazes de promover a plena educação linguística de seus alunos”, Bagno e Rangel (2005, p. 66) assinalam que

> muitos são os estudantes que se graduam em Letras sem jamais terem ouvido falar, em sua formação, de pragmática linguística, de análise do discurso, de linguística textual, de análise da conversação, de letramento, de gramaticalização, de gêneros textuais e de outras áreas de investigação que, paradoxalmente, se encontram em plena ebulição nos centros de pesquisa das grandes universidades brasileiras. Outros campos de estudo, como a sociolinguística e a semântica, que chegam a constituir, em alguns casos, disciplinas com esses mesmos nomes, são abordados de forma esquemática e pouco instigadora. (BAGNO E RANGEL, 2005, p. 66).

Dessa forma, é possível observar que, nos anos 2000, ainda existe uma grande dificuldade por parte dos professores de LP em relação aos estudos da Linguística divulgados pelas políticas educacionais, por exemplo, “o que faz surgir a necessidade de ‘formá-los’ para ler e interpretar os documentos oficiais – um esforço que poderia ser evitado se, desde a graduação, eles tivessem sido familiarizados com aquele tipo de reflexão” (BAGNO e RANGEL, p. 67).

Bagno e Rangel afirmam, portanto, a existência de uma lacuna entre as propostas oficiais de ensino, a formação docente e as demandas da educação, a qual acaba sendo preenchida,

> pelas respostas oferecidas por instâncias desvinculadas da reflexão científica criteriosa e da política de educação linguística, e muito mais ligada às dinâmicas do mercado e das necessidades (reais ou supostas) por ele definidas. Trata-se do ressurgimento, na última década, dos antigos ‘consultórios gramaticais’, que se aproveitam, agora, das tecnologias de comunicação mais avançadas para oferecer seus serviços: além das tradicionais colunas de jornal de revista e dos livros do tipo “não erre mais”, proliferaram nos últimos tempos os programas de rádio e de televisão, as páginas eletrônicas na internet, os cd-roms, as fitas de videocassete e os DVDs e até serviços de atendimento telefônico, todos destinados a ensinar o “bom português” ou a “língua certa” aos seus usuários-clientes-consumidores. (BAGNO E RANGEL, 2005, p. 67).

Há uma tendência, nos últimos anos, tal como já apontava Ilari (2009), de haver uma busca por uma homogeneidade imaginada da Língua Portuguesa, em que a mídia acaba por disseminar preconceitos em relação a qualquer variação linguística.

Recorrendo ao título dado pelos autores a esse estudo, *Tarefas da educação linguística*, Bagno e Rangel (2005) listam as tarefas a serem alcançadas, a fim de articular as práticas escolares e as necessidades reais do ensino com as políticas públicas de ensino de LP. A constituição de uma política de educação linguística no Brasil se daria, conforme os autores, pela contribuição dos estudos da Linguística,

que desde os anos de 1960 experimentou um notável crescimento no cenário brasileiro.

Entre outras tarefas, os autores citam a necessidade de haver um destaque para o letramento, pelo qual se permite “criar condições para que o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade” (BAGNO e RANGEL, 2005, p. 69). Assim, uma das tarefas da educação linguística seria a de oferecer propostas teóricas e práticas que levassem as escolas a desenvolver o letramento de seus alunos.

Uma outra tarefa, que demonstraria a ligação da Linguística e do ensino de LP, seria a produção de uma gramática de referência do português brasileiro[88], em que fossem reconhecidas suas especificidades. Além disso, Bagno e Rangel (2005, p. 72) ressaltam o fato de que “uma política de educação linguística coerente com os avanços teóricos das ciências da linguagem tem de se valer de tudo o que já se sabe acerca dos fenômenos de variação no português brasileiro”, definindo que outra tarefa da educação linguística seria a de oferecer estratégias para o tratamento consciente da variação linguística de modo não limitado.

Por fim, os autores se posicionam acerca da discussão, ainda muito presente nas escolas, sobre o ensino ou não da gramática, definindo que “a questão é admitir que há um lugar na escola para um estudo sistematizado sobre a língua”, e de que a reflexão linguística deveria ser um dos eixos principais da educação linguística. (BAGNO E RANGEL, 2005, p. 74).

Os autores finalizam seu estudo defendendo que as tarefas por eles listadas conduziriam à formação de uma política de educação linguística adequada ao momento político nacional e cientificamente consistente. Para que isso se tornasse realidade, deveria haver a colaboração mútua entre Estado, escola e universidade.

Ao analisar o cenário brasileiro acerca dos estudos linguísticos, é possível afirmarmos que a Linguística é uma ciência que se desenvolveu muito ao longo dos anos, tomando diferentes caminhos, seja por seus objetos de estudo ou por suas concepções teóricas[89].

---

[88] Uma obra desse tipo é a *Nova Gramática do Português Brasileiro*, de Ataliba Castilho, publicada no ano de 2010 pela Editora Contexto, São Paulo.

[89] Sobre a constituição da linguística brasileira, é preciso citarmos o projeto *História das ideias linguísticas no Brasil*, da Unicamp, que reúne pesquisadores de diversas instituições do país interessados na história dos estudos da linguagem. Através de um convênio entre o IEL- Unicamp e a Universidade de Paris VII, constituíram-se dois projetos: o projeto *História das Ideias Linguísticas:*

Em relação ao ensino de LP, muitas das discussões ocorridas desde o fim dos anos de 1970 continuam a serem rediscutidas em livros, artigos, seminários e mesmo em documento oficiais, o que acaba por demonstrar que há muito ainda a ser feito para que o ensino de LP saia de um momento de crise que ainda existe.

Os problemas apontados pelos autores vão desde a má formação dos professores de LP, devido enrijecimento dos currículos das faculdades, da falta de divulgação das pesquisas científicas e da proliferação do preconceito linguístico através da mídia normativista.

Enfim, parece haver , nos anos 2000, a continuação dos estudos linguísticos desenvolvidos há bastante tempo no país, e em relação ao ensino, o agravamento das discussões em torno de suas práticas vigentes.

### 3.4.3 Descrição do documento

O documento Lições do Rio Grande foi publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, com distribuição gratuita aos professores da rede estadual no ano de 2009. O documento, que é dividido em referenciais curriculares destinados a quatro áreas, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, se encontra disponível no site da Secretaria de Educação até os dias atuais[90].

---

*Construção do Saber Metalinguístico e a Constituição da Língua Nacional,* coordenado por Eni Orlandi no Brasil e Sylvain Auroux na França e que teve o apoio CAPES/COFECUB; e o projeto *História das Ideias Linguísticas no Brasil: Ética e Política de Línguas*. Este projeto teve a coordenação no Brasil de Eni Orlandi (UNICAMP) e Diana Luz Pessoa de Barros (USP) e na França de Sylvain Auroux. Tais projetos motivaram diversos trabalhos de iniciação científica, de dissertações e de teses, sendo que ele é o centro de interesse de dois convênios específicos de cooperação entre universidades brasileiras: um projeto Procad CAPES/UNICAMP/UFSM, e um projeto PQI CAPES/UNICAMP/UNEMAT. Mais informações sobre as publicações resultantes desses projetos podem ser conferidas no site http://www.unicamp.br/iel/hil/historico.html. (Acesso em 14/12/2012).

[90] O site em que esse material está disponível é: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1. (Acesso em 22 de dezembro de 2012).

Esse documento é dividido em cinco volumes[91], estando voltados para as séries finais do ensino fundamental e para o ensino médio. Além do documento propriamente dito, existem os Cadernos do Professor, um para cada um dos volumes do *Lições do Rio Grande* e os Cadernos do Aluno[92].

Como nosso interesse é voltado para o ensino de LP, analisaremos o volume 1 desses referenciais, que propunham as diretrizes curriculares para o ensino dessa disciplina.

O Volume 1 do documento Lições do Rio Grande[93] dedica-se à área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, trazendo referenciais para as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Estrangeira Moderna[94], abrangendo as Línguas Inglesa e Espanhola, totalizando duzentas e cinquenta e oito páginas.

Nessa seção, faremos a análise da *Introdução* desse documento, tendo em vista, principalmente, a sua apresentação, assinada pela Secretária do Estado de Educação Mariza Abreu, e da *Apresentação* da Área de Linguagens e Códigos.

Vale destacar, antes disso, a descrição da estrutura física do documento destinado à LP, o qual será objeto de nossas investigações nas seções posteriores de nossa dissertação. A parte que se refere à disciplina de LP traz também os referenciais para o ensino de Literatura, totalizando setenta e uma páginas, as quais se dividem nos itens: i. *Educação linguística e aprendizagem de Língua portuguesa e Literatura - Primeiras palavras*; 1. *Leitura e formação* do *leitor*; 2. *Produção de textos*; 3. *Competências e Habilidades*; 4. *Reflexão Linguística*; 5. *Reflexão sobre a literatura*; 6. Os conteúdos por série/ano: progressão *curricular*; 7 *Avaliação em Língua Portuguesa e Literatura*, além das *Referências*.

---

[91] Os volumes são divididos nas seguintes disciplinas: Volume 1: Língua Portuguesa, Literatura e Língua Moderna (Inglês e Espanhol); Volume 2: Educação Física e Arte; Volume 3 (Parte 1 e 2): Matemática; Volume 4: Biologia, Física e Química; Volume 5: História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Tais informações estão disponíveis no site da Secretaria de Educação: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1. (Acesso em 22 de dezembro de 2012).

[92] Os Cadernos do Aluno se dividem em quatro edições: uma para a 5ª e 6ª séries; uma para a 7ª e 8ª séries, uma para o 1º ano do Ensino Médio e, uma para os 2º e 3º anos do Ensino Médio.

[93] [93] Na capa de abertura da parte que se destina às disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, encontramos os nomes de Ana Mariza Ribeiro Filipouski, Diana Maria Marchi e Luciene Juliano Simões, como autoras desse documento.

[94] As disciplinas de Artes (Visuais, Dança, Música e Teatro) e Educação Física também se incluem na área de Linguagens e Códigos, porém seus referenciais curriculares se encontram no Volume 2 desse documento.

Traremos, primeiramente, nossa análise acerca da apresentação desse documento. A apresentação do documento, denominada *Lições do Rio Grande – Referencial Curricular para as escolas estaduais* é assinada pela Secretária de Educação Mariza Abreu. Nessa apresentação, composta de seis páginas, é possível encontrarmos bem mais do que um texto de abertura destinado aos leitores privilegiados desse enunciado - os professores - mas sim um balanço do panorama educacional do Rio Grande do Sul (RS).

De início, Mariza Abreu destaca que, tanto no Brasil quanto no RS, "o principal desafio é melhorar a qualidade da educação de nossos alunos" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009 p. 5). Assim, diferentemente de uma situação anterior na história da educação brasileira no século XX, em que o principal desafio era o da democratização do acesso à escola, a Secretária destaca que a busca pela qualidade da escola pública é algo muito mais difícil, pois a conquista da "qualidade de educação é muito mais lenta no tempo, mais devagar" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit.).

Ao mesmo tempo em que destaca esse desafio para a educação do estado, a Secretária enfatiza que "na prática a educação não tem sido prioridade dos governos" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit.). Assim, além de negativar a prática de governos anteriores, Mariza Abreu assinala, implicitamente, a preocupação do Governo Yeda Crusius em publicar um documento voltado para a educação.

A fim de legitimar seu discurso, a Secretária de Educação apresenta diversas ações do Governo estadual, visto que "a melhoria da qualidade só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade" (Ibid., p. 6). Tais ações[95] envolvem, entre outras: a solução para o transporte escolar, o aperfeiçoamento do processo de matrícula e rematrícula nas escolas estaduais, a reaproximação dos pais com a escola, o aprimoramento da autonomia financeira das escolas, etc.

Esse tom de legitimidade, presente na apresentação do documento *Lições do Rio Grande,* parece deflagrar um conflito entre governo e professores, conforme apresentamos no item 3.4.1, em que a insatisfação em torno das ações governamentais na área da educação caracterizava a relação entre essas duas

[95] Como já apresentamos, no contexto político e educacional, os principais projetos do Governo Yeda, não os retomaremos novamente nesse item.

esferas. Dessa forma, fica evidente o intuito de demonstrar, através dessa publicação oficial, o interesse do Estado do Rio Grande do Sul em melhorar as escolas públicas gaúchas. Entretanto, o próprio estado se redime de concretizar efetivamente tal ação, pois, de acordo com a Secretária Mariza Abreu, “é difícil, em pouco tempo, recuperar o que o governo, em 30 ou 40 anos, não fez” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 6).

É possível notar, portanto, por um lado, a preocupação do governo com a educação gaúcha, e por outro, o propósito de livrar-se de possíveis falhas na recuperação da qualidade escolar, pois o Governo Yeda estaria “realizando um esforço imenso para isso” (Ibid., p. 6).

Ao referir-se às diversas ações elencadas nessa apresentação, a Secretária de Educação destaca o papel dos professores diante da busca de qualidade escolar, já que “não existe escola de qualidade sem professor de qualidade, com boa formação, elevada autoestima e comprometido com a aprendizagem de seus alunos” (Ibid. p. 8). Podemos conferir, assim, a centralidade da figura do professor, o qual deve ser um profissional com conhecimentos específicos, seguro e comprometido. Para isso, ele contaria com o apoio dos órgãos públicos, pois “é necessário uma formação continuada oferecida pelo governo do Estado”[96] (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc.cit).

Em última instância, encontramos a caracterização, nessa apresentação, de um governo comprometido com a educação do povo gaúcho e com os profissionais que compõem o quadro de servidores públicos. Para demonstrar essa ideia, Mariza Abreu passa a fazer uso, no fim desse texto introdutório, da primeira pessoa do plural, assinalando que “estamos entregando para vocês as Lições do Rio Grande” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit).

Além do uso da primeira pessoa do plural, que demonstraria a partilha de

---

[96] Vale ressaltar, conforme Rocha (2012, p. 79), que “o Projeto Lições do Rio Grande foi executado através de um curso de formação continuada realizado em três fases: fase presencial, fase à distância e seminário final presencial, que perfizeram o total de 90 horas”. Segundo a autora, na primeira fase, os professores eram apresentados às propostas desse documento oficial; na segunda fase, que ocorreu através de um ambiente virtual de ensino, e na terceira e última fase, o professor multiplicador – aquele que passaria as propostas do *Lições do Rio Grande* ao seus colegas de escola – e os demais participantes do curso, apresentavam projetos interdisciplinares que seriam executados em suas instituições, com bases nas propostas do governo. Ademais, Rocha (2012, p. 84) assinala que foram entregues cerca de 40 mil exemplares do *Referencial Curricular Lições do Rio Grande* e do Caderno do Professor, além de 700 mil exemplares do Caderno do Aluno; já o programa de formação continuada atingiu cerca de 21,4 mil professores participantes.

concepções entre locutor e destinatário, o professor passa a ser nomeado pelo pronome de tratamento “você”, que parece balizar um tom de aproximação entre os produtores desse documento e seus leitores privilegiados.

Ademais, o empenho do Governo Yeda com a educação é mais uma vez apresentado, agora pela caracterização do próprio documento a ser entregue aos professores, o qual teria sido construído a partir “dos parâmetros curriculares nacionais e do que outros países já fizeram” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 8).

Destaca-se, assim, a vinculação do *Lições do Rio Grande* com propostas curriculares da Argentina e de Portugal, e de documentos dos estados brasileiros de São Paulo e Minas Gerais[97], além do próprio documento nacional PCN. Mariza Abreu enfatiza, ao mesmo tempo, que esse documento não é resultado de uma cópia, mas sim do estudo de uma comissão de 22 especialistas, “formada por professores de várias instituições de educação superior do Estado e professores da rede estadual de ensino” (Ibid., p. 9).

Destarte, esse documento oficial, segundo as palavras da Secretária de Educação, “contém as habilidades e competências cognitivas e o conjunto mínimo de conteúdos que devem ser desenvolvidos em cada um dos anos letivos dos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio” (Ibid., p. 9)

Ao findar a apresentação do *Lições do Rio Grande,* Mariza Abreu destaca que

> Somos uma escola pública. Temos compromisso com a sociedade, com a cidadania. Somos professores dos nossos alunos que são os futuros cidadãos e cidadãs do nosso país. E estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com eles (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 10).

Nesse trecho, a Secretária assinala, através do uso da primeira pessoa do plural, o fato de que tanto locutor - incluindo aí a Secretaria de Educação e o próprio Governo do estado - quanto destinatários, os professores, compartilhariam de um mesmo ideal, do compromisso com a escola pública, com a sociedade e com os alunos. Assim, ao enfatizar que “somos professores”, Mariza Abreu parece tirar o peso do comprometimento somente por parte dos professores, dividindo esse

---

[97] Tais documentos são: Argentina: *Núcleos de aprendisaje prioritários: 3º Ciclo EGB/Nível médio: lengua* ; Portugal: Currículo *Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*; São Paulo: SÃO PAULO. *Proposta curricular do Estado de São Paulo*; e Minas Gerais: *Proposta curricular língua portuguesa: ensinos fundamental e médio*.

compromisso entre locutor e destinatário.

Além disso, é possível notar o intuito de demonstrar a responsabilidade diante dos professores e dos próprios produtores desse documento com os alunos, “cidadãos e cidadãs do nosso país”. A preocupação da Secretaria de Educação com os profissionais do ensino também é objeto de claras declarações, visto que

> nós, da Secretaria da Educação, estamos aqui para cumprir o nosso compromisso com vocês, porque é na escola que se dá o ato pedagógico, é na escola que acontece a relação professor/aluno. É para trabalhar para vocês, professoras e professores das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, que nós estamos aqui, na Secretaria de Estado da Educação. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 10)

Ao finalizar essa apresentação, Mariza Abreu ressalta o compromisso desse governo com os professores, demarcando que, ao contrário do que demonstra o contexto histórico da relação entre esses profissionais e do Governo Yeda, a relação entre eles seria de cooperação mútua. Enquanto o Governo do Estado, preocupado com a qualidade da educação pública, entregava às mãos dos professores um documento que possa ser “norte para seus planos de estudos”[98], ele se comprometeria com esses profissionais.

Além disso, ao fazer uso do pronome de tratamento “você”, a Secretária passa a incluir os professores nesse enunciado, assinalando-os como seus interlocutores diretos, estreitando, portanto, a relação entre locutor e destinatários. Por fim, é possível destacar que as palavras da Secretária de Educação, ao abrir esse documento oficial parecem oficializar um tom de parceria entre a esfera governamental e escolar, mesmo em um gênero no qual o que pesa, efetivamente, é a legitimidade das propostas que vêm da voz oficial.

A partir de agora, demonstraremos os principais pontos da *Apresentação* da área de Linguagens e códigos, os quais parecem funcionar como um pano de fundo para os referenciais das diferentes disciplinas dessa área, e do documento específico de LP.

A *Apresentação* da área encontra-se na página 37 do *Lições do Rio Grande*, e tem como abertura uma citação de Bakhtin (2003), da obra Estética da Criação Verbal. O uso de um trecho que se refere à concepção dialógica da vida, por esse

[98] Segundo o site da Secretaria da Educação, já destacado em nota anterior.

autor, parece antecipar o tom que permearia o entendimento dessa área curricular. Vale destacar, além do mais, a presença de uma nota de rodapé, indicando a referência bibliográfica dessa citação[99].

Para caracterizar essa área, os produtores desse documento oficial partem de um conceito central, o conceito de *linguagem*[100], entendida

> como a capacidade humana de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão desses códigos como recursos para produzir e compartilhar sentidos. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 37).

Assim, ao trazer o conceito de *linguagem* como base para a área de Linguagens e códigos, esse documento destaca que os sentidos produzidos podem se expressar "por meio de palavras, imagens, sons gestos e movimentos", o que englobaria as diversas disciplinas que a compõem.

Além disso, os produtores destacam que o objetivo das disciplinas da área de Linguagens e Códigos

> é contribuir para o conhecimento do mundo em que se vive, das diversas culturas e suas especificidades, promovendo experiências que possibilitem a prática e o diálogo com as linguagens e suas formas de manifestação. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit.)

Ficaria a cargo dessas disciplinas, ademais, a ampliação do alcance dos alunos às mais diversas manifestações da linguagem, fazendo com que eles pudessem participar de modo significativo nas variadas culturas. Podemos perceber, portanto, que a *linguagem*, e o aprendizado da heterogeneidade que a constitui, seria o pilar referencial para as disciplinas dessa área, ficando evidente, portanto, um novo perfil também para o ensino de LP.

São elencados como papel norteador para as disciplinas que compõem a área de Linguagens e Códigos os princípios educativos de fruição, entendido como "o prazer, o entretenimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento"; e cidadania, entendida "em

---

[99] Analisaremos, no item 3.4.5 e 3.4.6 a presença constante das notas de rodapé nesse documento oficial.

[100] Analisaremos a importância desse conceito no item 3.4.4.

sua acepção mais básica de convivência: co-presença e interação entre homens livres na ‘cidade’, sendo a escola, portanto, lugar para o aprendizado da solidariedade, para formação do senso ético e para a participação (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 38).

Tendo em vista esses dois princípios educativos, destaca-se o “desenvolvimento de uma clara noção de autoria” como fundamental a essa área curricular. De acordo com o *Lições do Rio Grande*, desse modo, “é princípio fundamental que, na vida cotidiana, privada e pública a um só tempo, professores e alunos sejam sujeitos autores, agentes e responsáveis” (Ibid., p.39).

A autoria aqui é entendida como “a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida”, além da visão de que o “autor assume-se diante do outro, o que significa a impossibilidade de negá-lo” (Ibid., p. 9). Entendemos que se enfatiza, de acordo com a concepção assumida desde a citação da obra do Círculo de Bakhtin, a posição de alteridade entre os participantes da educação, além do fato de que ambos devem ser vistos como seres singulares, tornando-se, somente assim, autores na vida e na escola.

Essa visão de ensino traria para a disciplina de LP, nosso foco de pesquisa, um novo direcionamento, fazendo com que as atividades que a compõem, tais como a leitura e, principalmente, a produção textual, fossem encaradas pelo o prisma da autoria, trazendo significado a elas.

Destacamos ainda, de acordo com os produtores desse documento, as três competências transversais que subjazeriam todas as áreas propostas: ler, escrever e resolver problemas. De modo geral, tais competências se refeririam a: i. ler e posicionar-se criticamente frente aos textos; ii. escrever textos com propósitos, para determinados interlocutores em veículos distintos; e, iii. resolver problemas envolvendo a não mecanicidade da relação entre aluno e texto e a mobilização do texto para a expressão de si.

O documento apresenta ainda competências gerais, conceitos estruturantes, as práticas pedagógicas e a avaliação que guiariam a área de Linguagens e Códigos. Como nosso interesse se baseia no ensino de LP, assinalamos uma última passagem, referente à avaliação proposta pelo *Lições do Rio Grande*.

Ao destacar a perspectiva do uso da linguagem, de acordo com os diferentes contextos situacionais, os produtores ressaltam que “a noção de certo/errado deve

ser substituída por adequado/inadequado ao contexto de produção" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 49).

Essa compressão de certo/errado nos parece fazer ligação direta com as práticas do ensino tradicional, as quais tinham por base a gramática normativa, na qual a flexibilidade de adequado/inadequado não tinha espaço.

Entendemos que, portanto, desde a Apresentação da área de Linguagens e Códigos, já há a evidência de um novo ensino a ser proposto para a disciplina de LP, na qual ainda existiria lugar para práticas tradicionais - mesmo após quarenta anos da primeira renovação[101] baseada nos estudos científicos da linguagem, em âmbito oficial.

Vale ressaltar, por fim, o conceito de *linguagem*, mais uma vez[102], como central na organização de um novo ensino para a disciplina.

### 3.4.4 Os conceitos de língua e de gramática no documento oficial

Com o intuito de analisar como se constrói um novo referencial para ensino de LP, nos anos 2000, enfatizaremos, nessa seção, como se definem os conceitos de *língua* e de *gramática* no documento *Lições do Rio Grande*.

Para tanto, observaremos, sobretudo, os seguintes tópicos do documento: i. *Educação Linguística e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura – Primeiras palavras*, e *4. Reflexão linguística*, nos quais são explicitados os pressupostos teórico-metodológicos para um novo ensino de LP.

Antes de destacar os conceitos que mapeamos em nosso estudo, assinalamos que esse documento é organizado de modo que Língua Portuguesa e Literatura sejam unidas em uma única disciplina. Para isso, os produtores do *Lições do Rio Grande* revelam a sua concepção de uma disciplina

---

[101] Aqui, nos referimos ao documento Guias Curriculares, de 1975.

[102] Tal como apresentamos na análise da *Proposta Curricular*, de 1988.

> “em que em ambas [Língua Portuguesa e Literatura], o centro está no texto e ambas são fenômenos eminentemente dialógicos, frutos do trabalho de linguagem de sujeitos históricos, da ação interacional de sujeitos situados. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 53)

Essa visão é apresentada já no parágrafo inicial da seção denominada *Primeiras palavras*, na qual é possível encontrarmos pressupostos teórico-metodológicos que guiariam o ensino de LP nos anos 2000. Apesar de haver essa união de LP e Literatura, anunciada desde as partes iniciais do documento, ao tratar das propostas e da organização das atividades a serem desenvolvidas, esse documento oficial as divide em tópicos, uns para LP e outros para Literatura.

Portanto, como nosso estudo recobre o ensino de LP, não levaremos em conta as propostas feitas para o ensino de Literatura.

Antes de vislumbrar os conceitos de *língua* e de *gramática*, destacamos o objetivo da disciplina proposta por esse documento oficial, que deveria dar condições aos alunos de

> ampliar suas competências para agir no mundo através do uso de línguas, de amadurecer e constituir-se como ser de linguagem que é e, por fim, de chegar à compreensão de um conceito de língua que possa ser relacionado a qualquer uma com a qual venha a ter contato. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 53)

Para os produtores desse documento, o ensino de LP seria construído a partir de uma “educação linguística[103], que se dá no trabalho com diferentes línguas, e que se integra às outras linguagens, na educação escolar” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit)

Mais uma vez, a *linguagem* aparece como um conceito que se torna essencial para o entendimento dos pressupostos apresentados para o ensino de LP. Assim, novamente[104], apesar de o conceito de *linguagem* não fazer parte de nossa investigação, observaremos o modo como ele é construído.

A concepção de *linguagem*, tal como demonstramos na descrição do

---

[103] O termo “educação linguística” se refere à discussão de Bagno e Rangel (2005), a qual trouxemos no contexto dos estudos linguísticos dos anos 2000. No texto do documento *Lições do Rio Grande*, a referência desse termo aparece em nota de rodapé. Como assinalamos anteriormente, observaremos o papel das notas de rodapé, posteriormente, em nossa dissertação.

[104] Isso também ocorreu na análise da *Proposta Curricular*, de 1988.

documento, se atualiza na prática, sendo “historicamente construída e dinâmica”, de modo que seria “pelo uso da linguagem que o ser humano se torna capaz de conhecer a si mesmo, sua cultura e o mundo em que vive” (Ibid., p. 37).

Assim, a *linguagem* passa a ser entendida por uma visão sócio-histórica, como o resultado da interação entre os homens, constituindo a si mesmos.

Essa definição do conceito de *linguagem* se liga ao referencial dos estudos de Bakhtin, pela qual a linguagem se dá na “esfera única da relação social organizada” ((BAKHTIN/VOLOCHINOV, [1929] 2010, p.72), estando vinculada à utilização humana, de acordo com os diferentes contextos históricos. Toda utilização da linguagem, portanto, é resultado de um trabalho histórico e singular, vindo de seres também únicos e singulares.

Ao tratar sobre esse conceito, os produtores do documento destacam o referencial utilizado, partindo dos pressupostos bakhtinianos, trazendo, na página 54, uma extensa nota de rodapé em que são listadas diversas obras que poderiam ser consultadas pelos leitores desse documento.

Quanto ao conceito de *língua*, há o entendimento, no documento *Lições do Rio Grande*, das

> línguas humanas como formas de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão deles como recursos para produzir e compartilhar sentidos. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 53).

O conceito de *língua* é construído, por um lado, pela correspondência “a um sistema estruturado, mais estável”, mas por outro, pela sua singularidade, vista como um sistema que, “acima de tudo se define como trabalho interacional situado, atualizado na prática, historicamente construído e dinâmico (Ibid., p. 54).

Portanto, os produtores do *Lições do Rio Grande* defendem que, na disciplina de LP, “a reflexão sobre a língua como sistema, ainda que corresponda a uma especificidade da disciplina, está submetida à centralidade do sentido e da leitura como ação, como prática social” (Ibid., p.56).

Ainda quanto ao conceito de *língua*, fica evidente a noção de variedade, pois há

> o entendimento de que a norma padrão é uma entre as variedades da língua portuguesa, o reconhecimento de seus valores e funções, acompanhado do tratamento de outras variedades também como objetos

> importantes numa pedagogia da língua. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 74)

Portanto, os produtores desse documento oficial defendem que o respeito à variedade linguística deve estar presente nas práticas escolares, assinalando "a visão de que essa diversidade é patrimônio, por ser potencial expressivo e parte da história e da identidade das diferentes comunidades de falantes de português" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p.74).

Ao mesmo tempo em que essa visão é assinalada, a crítica em torno da ausência do entendimento da língua como objeto heterogêneo também fica evidente, demonstrando que, mesmo após décadas da difusão de ideias como essas, o conceito de *língua* homogênea ainda persistiria nas escolas.

Portanto, "o fenômeno da heterogeneidade linguística e o fato de que as línguas se constituem como conjuntos de variedades precisam ser aceitos pela escola brasileira de uma vez por todas" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit).

Por fim, quanto ao conceito de *língua*, é possível observarmos que, nos anos 2000, se propõe que, "para entender uma língua, é preciso compreender que ela é sempre um conjunto de variedades sociais, regionais, estilísticas" (Ibid., p. 75).

Apesar de enfatizar que, nas escolas, a aprendizagem dos usos da norma-padrão teria lugar privilegiado, "os usos de outras variedades e o próprio contraste entre norma e variação" (Ibid., p.77) também faria parte da disciplina de LP proposta pelo *Lições do Rio Grande*.

Entra em cena, dessa forma, uma discussão em torno da concepção de *gramática*. Ao introduzir esse tema, os produtores o apresentam explicitamente, defendendo que, sobre a gramática, "ao contrário do que muitas vezes acontece na discussão pouco informada dessa pergunta, não queremos desqualificá-la ou considerá-la desimportante nestes Referenciais Curriculares". (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 71).

Ao enunciar essa posição, os produtores desse documento oficial deixam claro que, ao contrário de outros documentos, ou mesmo de especialistas da área, não iriam renegar – pelo menos explicitamente - a gramática em sua face tradicional, e, por consequência, não entrariam em confronto com os professores de LP que ainda basearíam suas práticas pela gramática normativa.

Assim, ao invés de descartar a gramática tradicional, há, no documento *Lições do Rio Grande*, a ideia de que

> se ainda cabe questionar sobre o ensino de gramática, mesmo depois de tantas décadas desde a introdução da visão de que o centro da aula de português é o trabalho com o texto, há fortes e legítimos motivos para tanto. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit.)

O afastamento à centralidade do conceito de *gramática* por seu prisma tradicional se dá através da argumentação de que "não há uso da língua sem gramática", logo "o dilema sobre ensinar ou não gramática acaba por ser um falso dilema" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, p. 71).

Assim, os produtores desse documento oficial recorrem ao conceito de *linguagem*, afirmando que "o problema real a ser enfrentado é: como organizar o ensino de língua e de sua gramática numa perspectiva de ensino do uso da língua, de ação social pela linguagem?"[105]( LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit).

No lugar de um conceito de *gramática*, encontramos, na verdade, a expressão "reflexão linguística"[106], relacionada à construção de conhecimento sobre a língua. A reflexão linguística teria como princípio fundamental "o estudo dos itens de repertório linguístico – sejam palavras, categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita" através das funções que tais itens teriam nos textos (Ibid., p. 72).

Ganha destaque, portanto, o uso do texto para um trabalho de reflexão linguística, na qual "o ponto de chegada é a competência do aluno em mobilizar, na leitura e na produção próprias, seu conhecimento sistemático sobre o repertório linguístico para a finalidade de produzir sentidos em contextos concretos" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit).

Dentro dessa abordagem, os produtores desse documento oficial passam a mostrar o que não deveria ser feito, logo, afastando determinadas práticas ligadas a um ensino tradicional. Assim, "não se qualifica como pedagogia centrada no texto o ensino de nomenclatura em si, a definição de categorias e funções gramaticais, que evolui para a sua classificação em subcategorias e funções particulares" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit). São negadas, além disso, as práticas que levam em

---

[105] Para o desenvolvimento dessa perspectiva, os produtores do *Lições do Rio Grande* indicam, em nota de rodapé, a leituras dos textos de Franchi et al (2006) e Faraco (2006).

[106] Esse termo, utilizado pelos produtores desse documento, também é encontrado no texto de Bagno e Rangel (2005).

conta a memorização de nomenclaturas ou definições e mesmo a centralidade da frase.

É possível percebermos, portanto, que a “reflexão linguística” proposta, nos anos 2000, nesse documento oficial, tem o texto como objeto privilegiado, em vistas do estudo da construção de sentidos. Para a construção de uma perspectiva como essa, a gramática tradicional permaneceria no referencial curricular da disciplina de LP, mas agora em segundo plano e com o objetivo de entender e refletir acerca dos usos da língua.

Defende-se, em última instância, que “a prioridade não está em saber classificar os elementos da gramática, mas saber usá-los refletidamente” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 74).

Observamos, por fim, que a gramática tradicional permanece presente no referencial curricular proposto para os anos 2000, não havendo, explicitamente, a definição de um novo conceito de *gramática*. Há, entretanto, o apelo a um novo termo, a “reflexão linguística”, que traria um novo perfil para o ensino de LP, fazendo com que a reflexão sobre o uso, apesar de ainda aliada a um sistema nocional, ganhasse ênfase em relação à própria nomenclatura da gramática tradicional.

### 3.4.5 Um novo ensino de LP: a relação entre a Linguística e o ensino

Ao propor um novo *ensino de LP*, os produtores do *Lições do Rio Grande*, deixam claro que ele seria concebido “em virtude da assumida concepção de linguagem e, portanto, de língua” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 54).

Ao partir de um conceito de *linguagem* que leva em conta os fatores sócio-históricos e a interação humana, ganhariam destaque, no novo *ensino de LP,* o texto e os gêneros do discurso. Conforme os produtores desse documento, “o ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compô-lo” (Ibid., p. 72).

O conceito de letramento também se evidencia, tendo em vista “o acesso pleno de todos os alunos às culturas da escrita”, incluindo aí oralidade, fazendo com que os alunos

> possam agir no mundo não apenas por meio das conversas cotidianas, entre interlocutores situados em esferas mais próximas de interação, mas também por meio de interações nas quais lancem mãe de competências par ler e produzir textos orais letrados. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 55)

O texto, visto como "produto e materialização de uma atividade de linguagem" (Ibid., p.44), seria o organizador do ensino de LP e das habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Ao defender essa abordagem, os produtores do *Lições do Rio Grande* se remetem às obras de Geraldi (1984, 1993), destacando que essa é uma opção pedagógica que está em discussão há muito tempo no ensino de LP.

Entendemos, assim, que o ensino de LP gerado nas páginas desse documento oficial, nos anos 2000, é o resultado da (re)construção de várias discussões geradas por estudos que relacionaram o ensino de LP e a ciência linguística, principalmente os desenvolvidos a partir dos anos 80. Para explicitarmos esse ponto de vista, demarcaremos, primeiramente, como esse ensino é definido nesse documento oficial.

Segundo o documento *Lições do Rio Grande*,

> a escola é responsável por oferecer oportunidades para o aluno adquirir competências de uso adequadas para enfrentar tais situações com confiança e exercer sua cidadania por meio do *uso da língua falada*, gozando de direitos e respondendo a deveres, simultaneamente. *Igualmente, ao ter as condições necessárias para escrever uma carta a um jornal de grande circulação, a uma empresa, preencher um formulário, redigir instruções que estipulem um modo de trabalhar, manter a própria agenda, usar sites da internet, inscrever-se em um concurso de poesia, editar o jornal da própria associação de classe ou um fanzine, publicar um manifesto comunitário contra uma decisão da câmara municipal, entre outras ações, o aluno estará ampliando suas oportunidades de participação social, o que implica um alargamento do exercício da cidadania*. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, grifo nosso, p.63).

Por esse trecho, nos parece evidente que o conceito de *ensino de LP*, nos anos 2000, se basearia na utilização da língua nas mais variadas situações de linguagem. Ao longo do *Lições do Rio Grande*, essa concepção de ensino é retomada, esclarecendo que a centralidade da disciplina de LP seria "refletir sobre os usos da língua e os sentidos que adquirem em diferentes textos e contextos de

interação” (Ibid., p. 71).

Ganha destaque, tal como explicitamos, os gêneros de discurso, vistos não apenas como objeto de discussão e reflexão, mas como “objeto de trabalho, na leitura e na produção” (Ibid., p.78). É proposto um trabalho com diferentes gêneros através dos quais “serão examinados os modos de compor sequências descritivas, narrativas, argumentativas e expositivo-instrucionais”. Esse trabalho com os gêneros de discursos se liga à própria concepção de *linguagem* bakhtiniana, exposta pelos produtores do *Lições do Rio Grande*.

Dentro dessa perspectiva, é proposta “uma visão de ensino de língua que supere a cultura do certo e do errado; a visão de que o padrão é a língua única, e mais ainda, que o padrão é um dogma pétreo e imutável” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009 p. 75). Compreendemos, portanto, a ligação estreita entre esse novo ensino, e as concepções já apresentadas, de *linguagem*, de *língua* e mesmo de *reflexão linguística*.

Dessa forma, o ensino proposto, nos anos 2000, permanece estabelecendo, mesmo que de modo mais sutil, um afastamento em relação a um ensino tradicional de LP. Além disso, ao propor um conceito de ensino de LP que ainda necessite ser construído a partir do afastamento das práticas tradicionais, é possível observamos que essas ainda são práticas que fazem parte do dia-a-dia das salas de aulas.

A defesa de um afastamento em relação às práticas tradicionais se dá, por exemplo, pela presença de um quadro comparativo, na página 75 do documento, em que se critica o ensino mecânico da gramática em contraposição com a prática da reflexão linguística, que é defendida como atividade que deveria compor um novo ensino de LP.

Para um melhor entendimento desse cotejo proposto pelos produtores do *Lições do Rio Grande*, trazemos esse quadro[107].

[107] Em nota, os produtores do documento assinalam que esse quadro se inspira no texto de Márcia Mendonça (2006).

| Diferenças entre o ensino mecânico da gramática e a prática de reflexão linguística[15] | |
|---|---|
| **Ensino mecânico da gramática** | **Prática de reflexão linguística** |
| Estudo da língua | Estudo da linguagem e da língua em uso |
| Concepção de língua como código fechado e invariável | Concepção de língua como sistema estruturado, mas dinâmico, e como conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários |
| Foco na definição de categorias e funções, seguida de exemplificação | Foco nos fatos da língua e reflexão sobre regularidades |
| Método de trabalho expositivo, seguido de treinamento | Método de trabalho reflexivo, tendo a língua em uso como ponto de partida e de chegada; pesquisa e resolução de problemas |
| Habilidades privilegiadas: memorização, classificação e, se tanto, raciocínio dedutivo | Habilidades privilegiadas: investigação, sistematização e integração entre raciocínio indutivo e dedutivo |
| Fragmentação: a aula de gramática é desvinculada da aula de leitura e da aula de redação | Integração: leitura, produção de textos e análise linguística são vinculadas em unidades didáticas coesas, que fazem sentido |
| Fragmentação: as aprendizagens sobre gramática são aplicadas a exercícios repetitivos e verificadas em provas fechadas | Integração: as aprendizagens sobre a língua são mobilizadas para a leitura e a produção de textos |
| Estudo apenas da norma padrão | Estudo da norma padrão como uma das variedades da língua, ligada a funções reconhecíveis e conhecidas pelos alunos |
| Usos das variedades não-padrão sempre qualificados como erros | Estudo dos usos das variedades não-padrão, de suas funções e de seus sentidos sociais |
| Unidade de estudo: frase, palavra e, se tanto, período, tomados isoladamente | Unidade de trabalho e de estudo: texto |
| Trabalho pouco intenso com questões de vocabulário e significação | Ênfase no sentido contextual do repertório linguístico e trabalho intenso com o alargamento do vocabulário do aluno |
| Privilégio da denotação e de significados fixos, fechados | Relações dos sentidos estáveis e historicamente fixados com a contextualização e a inovação; relações entre denotação e conotação |
| Conteúdos gramaticais ensinados em ordem fixa e com pretensão à exaustividade | Conteúdos gramaticais focalizados conforme sua relevância para os usos da língua que os aluno farão, estudados de modo funcional e nãoexaustivo, com previsão de retomada e aprofundamento |
| Formalismo: preferência por exercícios estruturais de identificação e classificação | Funcionalismo: preferência por exercícios de reflexão sobre os próprios usos dos recursos pelos alunos e de usos em textos autênticos |

Quadro 1 – Diferença entre o ensino mecânico da gramática e a prática da reflexão linguística
Fonte: *Referencial Curricular Lições do Rio Grande*.

Nesse quadro, são retomados os principais conceitos ressignificados pelo documento Lições do Rio Grande, enfatizando as diferenças entre eles. Pela leitura desse quadro, fica evidente que esse novo ensino de LP e os conceitos essenciais que o definem são construídos a partir de estudos da Linguística.

É o que podemos observar, por exemplo, analisando a concepção de língua, vista pelo ensino mecânico da gramática, "como código fechado e invariável", e pela prática da reflexão linguística, ou seja, do novo *ensino de LP*, como "conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários".

A presença da Linguística também fica clara ao se evidenciar a perspectiva adotada por esse documento oficial, em que há a assumida abordagem do Funcionalismo, através da "preferência por exercícios de reflexão sobre os próprios usos dos recursos pelos alunos e de usos em textos autênticos" (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 75).

Além disso, a Linguística se faz presente, de forma mais explícita, nesse documento, através do uso das notas de rodapé e da própria lista de referências bibliográficas, que conta com mais de quatro páginas. Tal como explicitamos anteriormente, ao trazer alguns conceitos principais, como o de *linguagem*, de *língua*, de *ensino* de LP, de *texto*, os produtores desse documento oficial recorrem ao uso de notas de rodapé[108].

Podemos encontrar, somente na parte *i. Primeiras palavras*, composta por 2 páginas e meia, 5 notas de rodapé; já na parte 4. *Reflexão linguística*, composta por 11 páginas, 7 notas de rodapé, quase uma ocorrência por página. Vale destacar que são nessas partes, por nós enfocadas, que são definidos, sobretudo, os pressupostos teórico-metodológicos para um novo referencial no ensino de LP.

Nesse documento oficial, as notas de rodapé funcionam como pontos de referência para os leitores, indicando quais poderiam ser os textos lidos para um melhor entendimento dos conceitos explicitados. Elas não são utilizadas, portanto, em sua maioria, para definir termos que o leitor poderia desconhecer[109], mas sim

---

[108] Analisaremos o que significa, de acordo com nossa leitura, a presença das notas de rodapé e de uma extensa lista de referências bibliográficas para a construção da imagem do professor de LP no item 3.4.6 da dissertação.

[109] Uma análise das notas de rodapé dos Parâmetros Curriculares Nacionais pode ser conferida em Marinho (2001 e 2003). A autora assinala que as notas presentes nesse documento oficial servem, muitas vezes, como um dicionário para o leitor, explicitando termos que poderiam ser desconhecidos, caso que não ocorre com tanta frequência no *Lições do Rio Grande*.

para assinalar os autores e as obras a quem se remeteriam os termos definidos.

Podemos compreender, assim, que as notas de rodapé funcionariam como elemento que evidenciaria a legitimação das propostas feitas nesse documento oficial, fazendo ligação entre os termos apresentados e seus correspondentes estudos dentro da área da ciência Linguística. Essa legitimação ocorreria, ademais, pela presença de uma extensa referência bibliográfica, que marcaria os autores mais importantes para o entendimento de um novo ensino de LP.

É possível compreendermos esses elementos como estratégias presentes nesse documento oficial, pois

> uma das formas de controle do discurso acadêmico/científico, de delimitação das suas fronteiras de sentido, é a busca de legitimidade pela inserção do outro. Esse outro pode ser marcado textualmente pelas aspas, pela citação, pela paráfrase, pelas referências bibliográficas etc. (MARINHO, 2003, p. 130)

Além disso, compreendemos que a relação entre a Linguística e o ensino de LP, nos anos 2000, não se diferencia muito do que já havia sido proposto nos anos de 1980, em âmbito oficial. Muitas das definições encontradas no L*ições do Rio Grande* já existiam na *Proposta Curricular de Língua Portuguesa* do Estado de São Paulo, e a relação entre esses dois documentos é anunciada já na apresentação da Secretária de Educação do Estado, tal como já citado.

Observamos isso ao analisar os pressupostos teórico-metodológicos apresentados, em que os conceitos de *linguagem* e *língua,* sobretudo, parecem manter a mesma abordagem. Diferencia-se, a presença dos gêneros de discurso e mesmo da expressão “reflexão linguística”, elementos que viriam a compor esse novo ensino de LP.

Entendemos, ademais, que a relação entre Linguística e ensino se dá ainda como solução, mas essa concepção não se apresenta explicitamente no texto do *Lições do Rio Grande*. Os conceitos são definidos pela influência dos saberes da Linguística sim, mas não há uma argumentação agressiva em torno dessa relação. Essa relação se evidencia, de acordo com nossa leitura, mais pela própria presença da Linguística, tanto nos conceitos a serem definidos, pelas notas de rodapé e pela presença de autores que têm importância na área dos estudos da linguagem.

Por fim, podemos definir que esse documento deflagra, oficialmente, as incomunicações entre Linguística e ensino - ficando nesse meio os próprios

documentos oficiais - demonstrando que mesmo após 40 anos das primeiras propostas oficiais para a renovação dessa disciplina, elas ainda não se tornaram realidade (FARACO, 2008; BAGNO e RANGEL, 2005).

Além disso, demonstram que ainda é necessário (re)construir um novo *ensino de LP*, mesmo que esse esteja baseado, em sua grande parte, nos pressupostos apresentados em um documento oficial de mais de vinte anos atrás[110].

### 3.4.6 O professor de Língua Portuguesa

A fim de (re)construir um novo ensino de LP, o professor dessa disciplina – destinatário do documento *Lições do Rio Grande* - entra em cena como um dos responsáveis por essa modificação.

Antes de analisarmos o modo como é construída a imagem do professor de LP, ressaltamos o entendimento desse documento oficial como um enunciado historicamente situado, que tem por locutor a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul, representando o Governo do Estado, e por destinatários os professores de LP. Tal como nos documentos analisados até então, é possível aliarmos à voz oficial do Governo, a voz da academia, que traria para essa publicação oficial a legitimidade dos estudos sobre a linguagem.

Para compor a imagem do profissional da disciplina de LP, podemos observar o tom que se evidencia desde os textos iniciais desse documento. Já na introdução do documento *Lições do Rio Grande*, a Secretária de Educação, Mariza Abreu enfatiza que um dos projetos mais importantes do então Governo do Rio Grande do Sul era o Professor Nota 10.

Pelo nome, esse projeto já evidencia um tipo de profissional esperado para o estado do Rio Grande do Sul, aquele que seria capaz de ganhar “nota máxima” em seu trabalho, não estando sujeito a falhas, portanto, “pois, não existe escola de qualidade sem professor de qualidade, com boa formação, elevada autoestima e

[110] Nesse caso, a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa* do estado de São Paulo, de 1988.

comprometimento com a aprendizagem de seus alunos” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 8).

Dessa forma, desde seus textos iniciais, encontramos nesse documento a construção explícita de um professor ideal de LP, imbuído dos tributos de confiança e qualificação, os quais teriam ligação com uma boa formação. Em última instância, a qualidade da escola pública, objetivo para que esse documento oficial se destinava, tinha ligação direta com a qualidade dos profissionais que aí atuariam.

Para garantir essa qualidade, a Secretária de Educação, através dessa introdução, assinala um tom de parceria entre o governo e a classe dos professores. Esse tom de parceria se evidencia pelo uso da primeira pessoa do plural em determinados trechos da introdução, em que se marcaria a responsabilidade do governo em dividir com os professores a busca por melhorias na educação. Além disso, há o uso, nesses trechos, do pronome de tratamento você, que faz com que os produtores desse documento se refiram diretamente aos professores, dando a eles lugar privilegiado em seu enunciado.

Entretanto, esse tom de parceria parece ser silenciado ao longo do texto do *Lições do Rio Grande*, pois, para referir-se aos seus destinatários, pelo menos nos tópicos em que são evidenciados os pressupostos teórico-metodológicos para uma modificação no ensino de LP, há a utilização da terceira pessoa. Assim, esses profissionais são designados de acordo com a classe que compõem, sendo denominados como “professor(es)”.

O comprometimento entre Governo e Estado também é legitimado, nesse enunciado, pela própria criação do documento *Lições do Rio Grande*, entendido como um instrumento de capacitação em serviço. Vista como um grande desafio para a efetivação das mudanças curriculares, “a capacidade do professor em operar o currículo” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 18) é posta em destaque, de modo que o Governo do Rio Grande do Sul se responsabilizaria por proporcionar aos professores cursos de capacitação que tivessem estreita ligação com as propostas curriculares apresentadas.

Assim, se evidencia a imagem de um professor que precisava ser habilitado a promover a mudança curricular proposta pelo Estado. Essa característica permanece também ao se explicitarem os pressupostos teóricos que embasariam a

(re) construção de um novo *ensino* de LP.

Apesar de não haver, sobretudo nas partes que estudamos[111], um grande número de referências explícitas aos professores de LP, é possível afirmarmos que a imagem desse profissional se constitui pelo modo como são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos que subjazeriam o ensino de LP nos anos 2000.

Ao propor o que entendemos por uma (re)construção do ensino de LP, a partir de discussões que vinham se tecendo na área científica da Linguística há pelo menos vinte anos, os produtores desse documento oficial fazem uma forte vinculação do professor de LP às práticas tradicionais desse ensino.

Assim, ao tratar sobre a discussão em torno da presença da gramática tradicional na escola, os produtores desse documento revelam que

> entre os fortes motivos para a insistência da questão sobre o ensino da gramática, está a identidade do professor que se reconhece como professor de português quando vê, na aula que propõe, a herança cultural que dá forma à sua atividade docente e está fortemente ligada às aulas de gramática. (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 72)

Fica evidente, portanto, por um lado, a presença da imagem de um professor real de LP, que seria o responsável por exercer um ensino tradicional dessa disciplina em nome de sua identidade, mesmo após quase quarenta anos da emergência das discussões sobre o lugar da gramática tradicional e da inauguração da relação entre Linguística e ensino.

A imagem desse profissional real de LP precisava, portanto, ser afastada. Logo, o documento *Lições* do Rio Grande daria a sua contribuição para que “os professores de língua se reconheçam como tais, ainda que proponham aulas diferentes das que tiveram quando alunos e das que já construíram em suas práticas de professores de gramática” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, 2009, p. 72).

Por esse trecho é possível percebermos que os professores de LP deveriam modificar totalmente suas práticas em sala de aula, não podendo nem mais serem reconhecidos como “professores de gramática”, mas sim como “professores de língua”. Esse deslocamento na própria designação desses profissionais já demarca a formulação, a partir de então, da imagem de um professor ideal de LP. Esse

[111] Tais partes são: *i. Primeiras palavras* e *4. Reflexão Linguística*.

professor esperado pelo *Lições do Rio Grande* deveria basear-se totalmente por seus pressupostos, partilhando dos conhecimentos da Linguística que foram evidenciados ao longo desse documento oficial.

Isso se enfatiza, pois “não há como renovar sem que o professor de língua perceba que os conteúdos que sempre ensinou adquiriram nova configuração de aula, pois não se constrói uma pedagogia sem partir dos saberes do professor” (LIÇÕES DO RIO GRANDE, loc. cit).

Assim, em última instância, observamos a construção da imagem de um professor ideal de LP, cujo profissional teria como “saberes” aqueles institucionalizados pelo próprio peso legal de um documento que vem do governo.

Esse “saberes” existiriam a partir do momento em que os professores de LP recebessem, pela leitura do *Lições do Rio Grande*, uma capacitação em serviço que os tornassem capazes de dominar os conhecimentos da Linguística. Para tanto, há uma explicação minuciosa dos pressupostos teóricos defendidos nesse documento oficial.

Além do mais, a presença das notas de rodapé e da extensa bibliografia ao fim desse texto oficial, evidenciam, por um lado, o desconhecimento por parte dos professores dos conceitos a serem estabelecidos, e por outro a necessidade desses profissionais em se aprofundarem teoricamente, buscando as mais diversas obras da área da Linguística.

Ganha destaque, por fim, a imagem ideal do professor de LP, que após a leitura desse documento oficial distribuído pelo governo, colocaria em prática um novo ensino de LP, o que daria condições para que as escolas gaúchas pudessem (re)qualificar-se.

### 3.4.7 Considerações finais: os anos 2000

Ao findar o estudo do documento oficial *Lições do Rio Grande* é possível reconhecermos, nos anos 2000, um movimento de renovação do ensino muito parecido com o que já se estabelecera, oficialmente, nos anos de 1980.

Através da análise dos conceitos de *linguagem*, de *língua* e de *ensino* de LP,

é possível observarmos que a abordagem teórica em que esses conceitos são definidos re(constrói) um perfil de ensino de LP que já vinha sendo defendido há, pelo menos, vinte anos.

Entendemos, portanto, que há, nos anos 2000, pelo menos oficialmente, a retomada das discussões em torno do ensino de LP, bem como do lugar da gramática tradicional nesse ensino, demonstrando de antemão, que ainda é necessário, mesmo após quatro décadas das primeiras relações oficiais entre Linguística e ensino, explicitar um novo caminho para a disciplina de LP.

O documento *Lições do Rio Grande*, publicado no estado do Rio Grande do Sul, responde a um contexto de busca da qualificação da escola pública, um dos desafios das últimas décadas. Além disso, esse documento tem forte ligação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento publicado em âmbito federal, que legisla que cada estado teria autonomia para produzir seus próprios currículos. Respondendo a esse contexto, o documento Lições do Rio Grande é publicado no ano de 2009, sob o Governo de Yeda Crusius.

Nesse documento, o ensino de LP é definido a partir de uma concepção de *linguagem* sócio-histórica, dinâmica e historicamente construída, que leva em conta a interação entre os homens. Por essa abordagem a *língua* passa a ser compreendida por um viés heterogêneo, como um conjunto de variedades.

Ao propor modificações no ensino de LP, não se explicita um novo conceito de *gramática*, mas há a utilização do termo “reflexão linguística”, que, por uma face funcional, preconiza o estudo da língua com a finalidade de refletir sobre a produção de sentidos.

Para legitimar essa abordagem, os produtores desse documento oficial afastam algumas práticas que teriam ligação com o ensino tradicional de LP, tais como de memorização da nomenclatura gramatical.

Acaba sendo privilegiado, portanto, um novo *ensino* de LP, que teria por unidade o texto, e o trabalho com os gêneros discursivos, baseando-se na utilização da língua nas variadas situações.

Todas essas concepções teriam, conforme explicitamos, uma ligação com a ciência Linguística, demonstrando que essa área ainda seria a solução para o ensino de LP. A Linguística aparece presente nos conceitos definidos, nas notas de rodapé, em que estudiosos dessa área são contemplados, bem como na própria lista de referências bibliográficas.

Já o professor de LP, destinatário desse documento oficial, é visto por uma dupla imagem: uma em que se enfatiza o professor real de língua portuguesa, ainda vinculado com uma imagem tradicional de si mesmo, nomeado como “professor de gramática”, e outra em que se espera a formação de um professor ideal de LP, que estaria afinado com as propostas de mudanças no ensino de LP, discutidas há tanto tempo, e que poderia utilizar os conhecimentos da Linguística para efetivá-la, passando a nomear-se, dessa forma, “professor de língua”.

Por fim, observamos que o documento Lições do Rio Grande demonstra, oficialmente, que poucas foram as mudanças praticadas no ensino de LP, pois ainda há a necessidade de renová-lo a partir de discussões que já vêm ocorrendo há muitas décadas em nosso país.

A relação entre os saberes da Linguística e o ensino de LP, nos anos 2000, ainda se caracteriza como um caminho para as modificações do ensino, mas não há uma argumentação agressiva a fim de legitimá-la. Essa relação se solidifica, de acordo com nossa leitura, pela presença dos pressupostos dessa área.

Por fim, a leitura do documento *Lições do Rio Grande* demonstra que há muito ainda a ser feito para que a relação entre a Linguística e o ensino de LP seja algo que apenas se efetive em plano oficial, pois apesar de poder caracterizar uma faceta da constituição do ensino de LP – aquela em que se proliferam propostas legitimadas pelas instituições governamentais, em que se relacionam ciência e escola - os documentos oficiais ainda não nos contam tudo o que há para dizer desse ensino.

# CAPÍTULO 4

# REFLEXÕES FINAIS: OS SABERES DA LINGUÍSTICA E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, A RELAÇÃO OFICIAL

## 4.1 A constituição do ensino de LP: o que revelam os documentos oficiais?

Ao finalizar nossa pesquisa sobre o conhecimento e a reflexão da constituição do ensino de Língua Portuguesa, tendo por foco a análise de documentos oficiais que regulamentaram o currículo dessa disciplina em dois estados brasileiros - São Paulo e no Rio Grande do Sul - é possível construirmos sentidos a partir do que esses documentos nos revelam.

Primeiramente, concluímos que os documentos oficiais podem ser vistos, discursivamente, como atos de fala impressos em que um órgão governamental, aliado à academia, legitima diretrizes para um novo ensino destinado à escola. Eles são, oficialmente, enunciados que preconizam diferentes concepções de ensino de LP, revelando, desde os anos de 1970, diferentes posições científicas advindas da Linguística.

É possível afirmarmos, portanto, que esses materiais definem, em nível oficial, as relações possíveis entre a Linguística e o ensino de LP. Acreditamos, ademais, que tais relações, demarcadas nos documentos oficiais, como defende Bunzen (2011), podem constituir uma faceta da história da disciplina LP.

Para refletir como se dão essas relações em diferentes períodos, tomamos como objeto de pesquisa três documentos: os *Guias Curriculares*, de 1975, a *Proposta Curricular*, de 1988 e os *Lições do Rio Grande*, de 2009.

Através de uma visão sócio-histórica, à luz dos pressupostos dialógicos do Círculo de Bakhtin, construímos nossa contrapalavra aos documentos oficiais, entendidos como enunciados historicamente situados, que carregam informações sobre o ensino de LP e mesmo as intenções de seus produtores diante de seus leitores privilegiados, os professores.

Nossa interpretação se deu através da leitura minuciosa dos documentos em geral, à procura, sobretudo, dos conceitos de *língua*, de *gramática*, de *ensino* de LP, e ora pelo conceito de *linguagem*. Tais conceitos puderam nos revelar que a renovação do ensino de LP se constituiu, tanto em 1970, em 1980, quanto nos anos 2000, pela negação das práticas tradicionais, baseadas, principalmente, no ensino da gramática tradicional.

Em todos os documentos, portanto, se assumiu, geralmente desde seus textos introdutórios, uma posição contrária às práticas tradicionais do ensino de LP. Essa oposição se deu, discursivamente, através de diversos recursos, revelando, em todos esses materiais, de um modo ou de outro, que a relação entre a Linguística e o ensino seria a solução para renovar o ensino de LP.

Nos anos de 1970, quando era preciso legitimar a área científica da Linguística, uma ciência ainda nova no cenário brasileiro, houve uma agressiva argumentação em favor de sua cientificidade e de sua modernidade. Essa forte argumentação, encontrada nos *Guias Curriculares*, fazia crer na solução trazida para os problemas do ensino de LP.

Enquanto as práticas tradicionais do ensino de LP eram afastadas de modo veemente, se ressignificavam os conceitos de *língua*, de *gramática* e de *ensino* de LP através da negação de suas concepções tradicionais. Determinadas teorias da Linguística serviram para ressignificar essas conceitos e essa ciência era apresentada aos professores, portanto, como o único caminho possível de ser seguido para que o ensino de LP pudesse ser resolvido.

Na *Proposta Curricular*, da década de 1980, o ensino tradicional de LP ainda aparece, mesmo que sem ser nomeado, pela negação de algumas das suas práticas. Embora através de uma argumentação mais sutil, a Linguística surge novamente como a solução para os problemas que o ensino de LP ainda enfrentava. Ocorre, dessa forma, uma ‘nova’ renovação do ensino de LP, tanto diante das práticas tradicionais, quanto diante da própria área da Linguística, pois os conceitos de *língua*, de *gramática*, de *ensino* de LP e mesmo de *linguagem* não são mais ressignificados pelas mesmas teorias apresentadas em 1970.

A inovação dada pela Linguística permanece nos anos de 1980, mas, mesmo somente após pouco mais de dez anos da publicação dos *Guias Curriculares*, os conceitos definidos naquela época já se encontravam desatualizados diante dessa área científica.

Já ao analisarmos o documento *Lições do Rio Grande*, publicado no fim da década de 2000, portanto quase quarenta anos após a publicação dos *Guias Curriculares*, é possível observarmos que a necessidade de se afastar a tradição gramatical do ensino ainda permanece. Os argumentos são praticamente os mesmos de vinte anos atrás, ou seja, ainda é necessário, após um longo período da emergência da renovação para o ensino de LP, definir a área da Linguística como a solução para o ensino.

Dessa forma, as propostas de ensino de LP, nos anos 2000, nos parecem ser o resultado da (re)construção de várias discussões geradas por estudos que relacionaram o ensino de LP e a ciência linguística, principalmente os desenvolvidos a partir dos anos 80.

É o que ocorre, por exemplo, ao se definirem os conceitos de *linguagem*, de *língua* e de *ensino* de LP. Levando em conta, basicamente, a mesma abordagem da *Proposta Curricular*, o ensino de LP é reconstruído através de um ponto de vista funcionalista. Outras concepções são incluídas, é claro, mas muito do que se defende no *Lições do Rio Grande* já era previsto nas discussões da Linguística no fim dos anos de 1980.

O *Lições do Rio Grande* acaba por revelar, desse modo, que a renovação do ensino de LP, prevista oficialmente, desde o documento oficial de 1970, se desenvolveu em um ritmo lentíssimo, de modo que o teor das discussões em torno desse ensino quase não se modificaram.

Apesar de não nos voltarmos para a análise das práticas dos professores de LP, é possível concluirmos que a relação entre a Linguística e o ensino ainda precisa ser explicitada a esses profissionais. Isso demarca oficialmente, conforme assinalamos em nossa análise, a incomunicação existente entre as teorias propostas na academia, as quais são institucionalizadas pelo governo oficial ao fazerem parte de um documento publicado por esse órgão, e os professores de LP, responsáveis pela prática do ensino.

A fim de observarmos um cotejo entre esses documentos oficiais, apresentamos, a seguir, um quadro em que são elencados os principais elementos de nossa pesquisa. Nele, destacamos a estrutura física dos três documentos analisados, bem como os conceitos de *língua,* de *gramática*, de *ensino* de LP – e nos dois últimos documentos, a concepção de *linguagem*. Além disso, apresentamos

a imagem do professor de LP construída nesses materiais, as teorias que os embasariam, e a relação entre a Linguística e o ensino que eles podem nos revelar.

| | ***1. Guias Curriculares para o ensino de Língua Portuguesa – 1º grau (1975)*** | ***2. Proposta Curricular para o ensino de 1º Grau – Língua Portuguesa (1988)*** | ***3. Lições do Rio Grande (2009)*** |
|---|---|---|---|
| ***Estrutura física*** | - Volume único dividido em guias para 7 disciplinas;<br>-16 páginas;<br>- Partes:<br>Apresentação;<br>Introdução;<br>Considerações Gerais<br>- Guia de LP:<br>Introdução;<br>Objetivos gerais e específicos;<br>Atividades. | - Volume único para a disciplina;<br>- 56 páginas;<br>- Partes:<br>Aos professores;<br>Epígrafe;<br>Apresentação;<br>1. Subsídios para a reflexão curricular;<br>2. Como ensinar;<br>3. Quadro Geral dos conteúdos por série;<br>4. Bibliografia. | - Volume único para a área[112];<br>- 71 páginas;<br>- Partes:<br>Introdução;<br>Apresentação da área;<br>-Referencial de LP e Literatura:<br>Primeiras palavras;<br>1. Leitura e formação do leitor;<br>2. Produção de textos;<br>3. Competências e habilidades;<br>4. Reflexão linguística;<br>5. Reflexão sobre a literatura;<br>6. Os conteúdos por série/ano: progressão curricular;<br>7. Avaliação em Língua Portuguesa e Literatura;<br>Referências. |

[112] O Volume 1 do Lições do Rio Grande se destina à área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias.

| | | | |
|---|---|---|---|
| ***Conceito de linguagem***[113] | **-----** | -"atividade humana, histórica e social";<br><br>- linguagem como ação, lugar de interação. | - Vista por um prisma sócio-histórico e interacional, sendo "historicamente construída e dinâmica";<br><br>-"capacidade humana de articular significados coletivos em códigos". |
| ***Conceito de Língua*** | -"Baseia-se no caráter funcional da língua e está centrado no objetivo geral da matéria: desenvolver a habilidade de comunicar-se";<br><br>- Língua como "veículo de informação". | - Diferente de "um sistema invariável e uniforme", pois "em toda comunidade linguística existem variações na pronúncia, no vocabulário, na sintaxe, no estilo, nos modos de organizar a realidade";<br><br>- Heterogênea, em que há espaço para variedades linguísticas. | - "Formas de articular significados coletivos em códigos, ou seja, em sistemas arbitrários de representação, compartilhados e variáveis, e de lançar mão deles como recursos para produzir e compartilhar sentidos";<br><br>-Língua heterogênea, vista como "conjunto de variedades sociais, regionais, estilísticas". |
| ***Conceito de Gramática*** | -"Gramática é a expressão explícita da capacidade em grande parte do inconsciente do falante";<br><br>-Gramática "é a explicitação dos conhecimentos que o falante-nativo tem a respeito do funcionamento da sua língua";<br><br>-"O papel da gramática é tornar o falante consciente do sistema de transformações que os modelos sofrem para atingir um grau de aceitabilidade, dentro da língua". | - Gramática é o "estudo dos processos que relacionam as expressões das línguas naturais à significação";<br><br>- Gramática pedagógica: baseada em um caráter descritivo e intuitivo. | "Reflexão Linguística": "estudos dos itens de repertório linguístico – sejam palavras categorias gramaticais, regras de estruturação de segmentos da língua ou mesmo convenções da escrita" através das funções que tais itens teriam nos textos. |

[113] Diferente dos *Guias Curriculares*, ganha ênfase, na *Proposta Curricular* e no *Lições do Rio Grande*, o conceito de *linguagem.*

| | | | |
|---|---|---|---|
| ***Conceito de Ensino de Língua Portuguesa*** | - O aluno deveria usar a língua para a produção e compreensão de frases;<br><br>- Caráter comunicativo;<br><br>-O ensino deveria centrar-se na aprendizagem da língua "pela aplicação de esquemas operatórios à análise e explicação da mesma língua;<br><br>- "Ensinar língua é ensinar através de exercícios de língua (exercícios estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações)". | - Ancorado "nos processos reais de comunicação como discurso ou texto"; (nível do texto);<br><br>-Baseado, primeiramente, em atividades linguísticas e epilinguísticas, as quais subsidiariam atividades metalinguísticas;<br><br>-O ensino de metalinguagem, através da gramática tradicional, deveria ser deixado para as últimas séries do 1º grau;<br><br>- Ensino ligado à compreensão e ao domínio das regras de construção das expressões. | - "O ensino de português está fundamentado na centralidade do texto, mesmo quando o foco recai sobre itens do repertório linguístico que servem para compô-lo" (texto e gêneros do discurso);<br><br>- Baseado na "reflexão linguística", vista como "conjunto de recursos para a interação historicamente situada entre seus usuários". |
| ***Imagem do Professor de Língua Portuguesa*** | -Destinatário, entendido como uma coletividade, em 3ª pessoa (mestre, professor, professorado);<br><br>- Dupla imagem do professor de LP<br><br>1. **Professor real de LP** (aquele encontrado na maioria das salas de aula)<br><br>2. **Professor ideal de LP**<br><br>(profissional a ser alcançado, guiado pelas propostas teóricas e metodológicas para a renovação do ensino de LP) | -Destinatário: ora referido como coletividade, em 3ª pessoa (professor, professora, educador); ora referido juntamente com o locutor, com o uso da 1ª pessoa do plural;<br><br>- Dupla imagem do professor de LP:<br><br>1. **Professor real de LP** (aquele que tem suas práticas criticadas) parece ser silenciada, para que não haja um confronto entre locutor e destinatário;<br><br>2. **Professor ideal de LP** (profissional que existiria a partir da leitura desse documento). Professor afinado com os estudos da Linguística. | - Destinatário: na introdução, referido pelo uso da primeira pessoa do plural; já durante a explicação dos pressupostos teóricos é denominado em 3ª pessoa, como "professor";<br><br>-Dupla imagem do professor de LP:<br><br>1. **Professor real de LP** (fortemente vinculado às práticas tradicionais, sendo visto como um profissional que não possibilitaria mudanças no ensino de LP);<br><br>2. Professor ideal de LP: (aquele que colocaria em prática os pressupostos defendidos no documento). Professor afinado com os estudos da Linguística. |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ***Teorias Linguísticas*** | - Teoria Gerativista;<br>- Teoria da Comunicação;<br>- Sociolinguística; | - Sociointeracionismo;<br>- Linguística Funcional;<br>- Sociolinguística; | - Sociointeracionismo<br>- Linguística Funcional;<br>-Sociolinguística;<br>- Linguística da Enunciação (Bakhtin). |
| ***Relação entre ensino de LP e Linguística*** | - Formulação de um novo conceito de *ensino* de LP, ressignificando os conceitos de *língua* e de *gramática;*<br>- Relação entre Linguística e ensino de LP que se caracteriza pela inauguração de uma união que se supunha levar à total renovação do ensino dessa disciplina escolar;<br>- Forte argumentação em favor da Linguística como solução para o ensino de LP. | - Nova formulação de um ensino de LP, em que os conceitos de *linguagem*, de *língua* e de *gramática* são ressignificados por outros pressupostos da Linguística, em voga nos anos de 1980;<br>- Relação entre Linguística e ensino de LP ainda se caracteriza por uma argumentação em favor dessa área, que se representa pela presença maciça de seus pressupostos. | - Reconstrução de um novo ensino de LP, a partir da reformulação de propostas difundidas pela Linguística há décadas;<br>- Relação entre Linguística e ensino ainda precisa ser apresentada como solução, através da explicação minuciosa de seus pressupostos. |

Quadro 2: Quadro comparativo dos documentos oficiais.
Fonte: Quadro elaborado por Gabriela Persio Herrmann.

Ao analisarmos esse quadro, é possível verificarmos que os documentos oficiais estudados apresentam uma evolução quanto à sua estrutura física, o que parece demonstrar que, ao longo do tempo, foram necessárias cada vez mais páginas para se explicitarem os pressupostos teórico-metodológicos defendidos nesses textos.

O volume de páginas desses textos é diretamente proporcional ao modo como os conceitos a serem definidos são expostos aos professores. Assim, nos anos de 1970, as 16 páginas dos *Guias Curriculares* apresentam as propostas para o ensino de LP através de um breve resumo de determinadas teorias da Linguística, trazendo pouca profundidade teórica e não havendo nem uma lista com referências utilizadas pelos produtores do documento.

Na *Proposta Curricular*, de 1980, o número de páginas aumenta

consideravelmente, pulando para 56, o que reflete a preocupação dos produtores desse documento em explicar minuciosamente os pressupostos teóricos que embasariam um novo ensino de LP, além de haver, no fim do texto, uma lista com referências bibliográficas e textos de apoio aos professores.

No documento mais atual, dos anos 2000, o volume de páginas é maior ainda, e os professores têm acesso a um documento em que ainda se explicita um novo ensino baseado na Linguística, em que os pressupostos teóricos são explicados detalhadamente e têm seus autores referidos em notas de rodapé que ligam determinados termos às obras presentes na extensa lista de referências bibliográficas.

Ao nos atermos no cotejo entre os conceitos de *linguagem*, de *língua*, de *gramática*, e de *ensino* de LP, é possível notarmos que todos se ressignificam em relação às práticas tradicionais de ensino e ganham novas bases a partir de determinadas linhas teóricas da Linguística. Dessa forma, partimos de um referencial gerativista, nos de 1970, chegando a uma perspectiva sociointeracionista de ensino de LP nos de 1980, e que permanece nos anos 2000.

Para que os saberes da Linguística estabelecessem uma relação com o ensino de LP, se evidencia, nos documentos oficiais, o que Pietri (2003) entende por *discurso da mudança*, em que há a necessidade de uma divulgação dos estudos desenvolvidos na área da Linguística para se ressignificarem conceitos essenciais para o ensino de LP.

Pietri (2003) defende a existência de um *discurso mudança* que teria sua emergência nos anos de 1970 e 1980, mas conforme nossa análise dos documentos oficiais, é possível definir que essa necessidade de divulgação dos estudos da Linguística ainda permanece até os dias atuais, mesmo que as discussões em torno do ensino de LP pouco tenham se modificado nos anos 2000.

Assim, a hipótese inicial de que os documentos oficiais por nós enfocados poderiam ser divididos em dois períodos - um que se caracterizaria pela emergência da relação entre Linguística e ensino e que incluiria os documentos de 1970 e 1980; e um segundo período que se daria quase quarenta anos após essa emergência e teria como representante o documento oficial dos anos 2000 – parece ser deixada de lado.

Isso ocorre porque todos os documentos parecem fazer parte de um mesmo movimento de busca por mudanças no ensino de LP que se iniciou nos anos de

1970.

Portanto, entendemos que os três documentos oficias estudados, tanto os *Guias Curriculares*, quanto a *Proposta Curricular* e o *Lições do Rio Grande* constituem uma faceta da história do ensino de LP, aquela em que, oficialmente, as políticas públicas educacionais se aliam a determinados estudos da academia para legitimar propostas que superariam a crise no ensino de língua.

Embora haja algumas diferenças entre as relações entre Linguística e ensino de LP em cada um dos documentos, como podemos ver no quadro comparativo, é essa relação que acaba definindo em todos eles, um novo ensino oficial de LP.

A diferença entre os recursos argumentativos desses documentos oficiais acaba por revelar, ademais, diferentes construções da imagem do professor de LP, pois conforme esse destinatário é pré-concebido, assim serão explicitados os saberes da Linguística. Observamos que em 1970, há uma comparação, nas páginas do documento, entre o que os produtores compreendem como os professores reais de LP, que encheriam as salas de aula e que teriam suas práticas baseadas na gramática tradicional, e entre um profissional ideal, que teria adesão total às propostas da Linguística. Já em 1980 ganha destaque a imagem de um professor ideal de LP que seria o precursor de uma mudança total nesse ensino. E, nos anos 2000, permanece havendo a ênfase em um profissional agente, capaz de modificar o ensino vigente através dos pressupostos defendidos no documento oficial.

Entretanto, em todos os documentos, os saberes da Linguística são apresentados aos professores de LP pelo viés da falta, ou seja, todos os documentos acabam por revelar a imagem de um professor que necessitava saber mais sobre os estudos científicos da linguagem e que estaria em constante desatualização.

Acaba-se por evidenciar, em nível oficial, a má formação desses profissionais, que muitas vezes não tem contato com as diferentes linhas teóricas da Linguística nos bancos das faculdades e que não sabem como lidar com as propostas dos documentos oficiais (BAGNO e RANGEL, 2006).

Ademais, o problema da formação dos cursos de Letras, tema de muitas discussões atualmente, se defronta com a falta de comunicação entre as pesquisas realizadas nas academias e o ensino propriamente dito (FARACO, 2008).

Discussões como essas, além da própria presença de práticas tradicionais de

ensino de LP, ainda se revelam nos documentos oficiais, tanto de décadas passadas como na atual, evidenciando que há um grande passo a ser dado para que haja uma efetiva renovação desse ensino.

Aliás, abre-se a necessidade, por nosso estudo, de que seja contada uma outra face do ensino de LP, além da oficial, aquela baseada nas práticas dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Assim, torna-se necessário investigar, futuramente, a constituição do ensino de LP a partir de seu contexto escolar, a fim de que as contradições, aceitações, modificações daquilo que era previsto oficialmente sejam compreendidas e tomem forma de respostas.

Com esse estudo, acreditamos que foi possível contar o que os documentos oficiais foram capazes de nos revelar, ou seja, que as relações entre a Linguística e ensino podem ser uma via para a sua renovação, mas que muito ainda precisa ser feito para que os saberes dessa área científica tornem-se, de fato, constituintes de um novo ensino.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ANGELO, Graziela Lucci. **Revisitando o ensino tradicional de Língua Portuguesa***.* 2005. 261 folhas. Tese (Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2005.

_____. O que dizem alguns documentos oficiais sobre o ensino de tradicional de língua portuguesa. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Gloria; RAUBER, Andréia Schurt (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas.** Florianópolis, UFSC, 2007, p. 66-80.

APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. **A renovação do ensino de gramática no primeiro grau no estado de São Paulo**. 1999. 158 folhas. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

_____. **A produção da inovação em aulas de gramática do ensino fundamental II da escola pública estadual paulista**. 2006. 217 folhas. Tese (Doutorado)**.** Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2006.

ALTMAN. Cristina. **A pesquisa linguística do Brasil (1968-1988).** 2a. ed. São Paulo: Humanitas, 2004. v. 1. 380 p.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. In: **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005, p. 63-81.

BAJTÍN, Mikhail/ VOLOSHINOV, Valenti N. La construcción de la enunciación (1929-30) In: SILVESTRI, Adriana; BLANK, Guillermo. Bajtín y Vigotski: **La organización semiótica de la consciência**. Barcelona: Anthropos, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1952-53/2010, p. 261-306.

_____/VOLOSHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 1929/2010.

_____. O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1959-61/2010. p. 307-335.

_____. Metodologia das ciências humanas. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1974/2010, p. 393-410.

_____. Apontamentos. In: **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1970-71/2010, p. 367-392.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1929-1963/2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org.) **História das disciplinas escolares no Brasil**: contribuições para o debate. Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, p. 9-38, 2003.

BUNZEN, Clécio dos Santos Júnior. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português:** os usos do livro didático e projetos didáticos autorais. 2009. 233 folhas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2009.

_____. A fabricação da disciplina escolar *Português*. In: **Revista História das disciplinas escolares e cultura escolar**, v.11, n. 34, Set./Dez., 2011.

BRAIT, Beth. Uma perspectiva dialógica de teoria, método e análise. In: **Gragoatá**. Niterói, n.1 (jul./dez. 1996), p.47-62.

_____, (org) **Bakhtin:** outros conceitos chave. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CASTILHO, Ataliba T. A reforma dos cursos de Letras. In: **ALFA**, n. 3, 1963.

_____. Uma política linguística para o português. In: **Museu da Língua Portuguesa**, 2010. São Paulo. Disponível: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas.php. Acesso em: 14/01/2013.

CARGNELLUTI, Joceli. **Unidade Didática como gênero organizador do livro didático de Português:** sua constituição nas décadas de 1960/1970/1980. 2010. 90

folhas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Afinal o que é Linguística Aplicada?. In: PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba (orgs). **Linguística Aplicada:** da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar. São Paulo: EDUC, 1992.

CPERS-SINDICATO. **Boletim Informativo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 15 de março de 2007. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=14. Acesso em: 02/01/2013.

_____. **Jornal Mural do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 22 de junho de 2007. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=14. Acesso em: 02/01/2013.

_____. **Informativo do CPERS/Sindicato** – Porto Alegre, 19 de maio de 2008. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=14. Acesso em: 02/01/2013.

_____. **Boletim Informativo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 20 de maio de 2009. Disponível em: http://www.cpers.org.br/index.php?&menu=14. Acesso em: 02/01/2013.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: **Teoria e Educação**. Porto Alegre, n.2, p. 177-229, 1990.

CORACINI, Maria José. (2003). O olhar da ciência e a construção da identidade do professor de língua. In: Maria José Coracini; Ernesto Bertoldo (Orgs.). **O desejo da teoria e a contigência da prática:** discursos sobre na sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras.

DALL'IGNA, Maria Antonieta; CÓSSIO, Maria de Fátima. As políticas estaduais de Formação Continuada de Professores no Rio Grande do Sul (1990-2010). In: **Anais do XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação** – 2011. São Paulo, SP, Anpae, 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/index.htm. Acesso em: 10/01/2013.

DORNELLES, Clara Zeni Camargo. ***"A gente não quer ser tradicional, mas... Como é que faz, daí?"*** A inovação curricular e o debate popularizado sobre língua

portuguesa e ensino. 2008. 184 folhas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2009.

_____. O ensino de português no Brasil: alguns paradoxos e desafios. In: FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008, p. 185-198.

FERNANDES, Adriana. **A constituição do ensino de Língua Portuguesa**: na trilha de documentos oficiais do Rio Grande do Sul. 2011. 112 folhas. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2011.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. (orgs). **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; SILVA, Ceris Salete Ribas da. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da.. (orgs.) **Leituras de professor.** – São Paulo, Campinas, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998, p. 93-117.

GERALDI, João Wanderley et al. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores.In: **D. E. L. T. A**. v. 12, n. 2, p. 307-326, 1996.

_____. Concepções de ensino e de linguagem. In: **O texto na sala de aula**. Editora Cascavel: ASSOESTE, 1984.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da Língua Portuguesa.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. Linguística e ensino da Língua Portuguesa como língua materna. In: **Museu da Língua Portuguesa**, 2009. São Paulo. Disponível em: http://www.museulinguaportuguesa.org.br/colunas.php. Acesso em 14/01/2013.

KATO, Mary. O ensino de línguas após a implantação da Linguística. In: **Boletim da Abralin**, p. 51-59, 1983.

KRAMER, Sonia. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. In: **Revista Educação e Sociedade**, ano XVIII, no. 60, dezembro/1997, p. 15-35. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301997000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 05 maio 2012.

LOBATO, Lúcia. Teorias linguísticas e ensino de língua portuguesa como língua materna. In: **Revista Tempo Brasileiro**, v. 53-54, abr./set., 1978.

MARINHO, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil**. 2001. 292 folhas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

_____. O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa. In: **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 126-139, Set/ Dez – 2003.

NEVES , Maria Helena de Moura. Uma visão geral da gramática funcional. In: **Revista ALFA**, v. 38, p. 109-127, 1994.

PALMA FILHO, João Cardoso. **A reforma Curricular da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para o ensino de 1º grau (1983 -1987):** uma avaliação crítica. 1989. 247 folhas. Dissertação (Mestrado). PUC-SP, São Paulo, 1989.

_____. **As Reformas curriculares do ensino público estadual paulista no período 1960-1990**. 1996. 348 folhas. Tese (Doutorado). PUC-SP, São Paulo, 1996.

_____. As mudanças curriculares na década de 1980: uma análise da Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o ensino fundamental. In: **15º Congresso de Leitura do Brasil**, 2005, Campinas. Anais Eletrônicos: disponível em: http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais15/alfabetica/FilhoJoaoCardosoPalma.htm. Acesso em 02/01/2013.

_____. A **Educação Brasileira no período de 1960-2000:** de JK a FHC, 2010. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/108. Acesso em: 07/01/2013.

PIETRI, Émerson de. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, Inês; FIAD, Raquel Salek (orgs.). **Ensino de língua:** das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

_____. Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, jan/jun 2007, p. 263-283.

_____. Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.1 5, n. 43, jan/abr. 2010, p. 70 -83.

_____. **A constituição do discurso da mudança no ensino de língua materna no Brasil.** 2003. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2003.

_____. **Análise de um projeto de educação continuada**: sujeitos, discursos e instituições. 1998. 166 páginas. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

PIRES, Marcelo Noriega. Neoliberalismo e precarização do trabalho docente no Governo Yeda Rorato Crusius (2007-2010). In: **Revista Latino-Americana de História**. vol. 1, n. 3, março de 2012. Edição Especial – Lugares da História do Trabalho.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, Wanderlei (orgs). **O texto na sala de aula**. Editora Cascavel: ASSOESTE, 1984.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Documentos desemboscados:** conflitos entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa. 1999. 174 folhas. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1999.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação do Estado. **Referencial Curricular Lições do Rio Grande**, v. 1. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1. Acesso em 08 de junho de 2012.

ROCHA, Michele Mendes. **Lições do Rio Grande:** uma análise do trabalho docente. 2012. 209 folhas. Dissertação (Mestrado). UFSM-RS, Santa Maria, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. Tarefas da Linguística no Brasil. Estudos Linguísticos. **Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada.** São Paulo, v.1, n.1, p.4-15, jul. 1966.

SAVIANI, Demerval. **Política e Educação no Brasil**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 1988.

_____. (orgs). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Autores Associados: Campinas, SP, 2004.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Guias curriculares para o ensino de 1º grau***.* São Paulo, CERHUPE, 1975.

_____. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa-1º grau**. 3.ed.São Paulo, SE/CENP,1988.

SILVA, Lilian Lopes Martins. **Mudar o ensino de Língua Portuguesa:** uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada. Tese de Doutorado, UNICAMP, 1994.

SILVA, Vanessa Souza da. **A Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa no Estado do Rio de Janeiro do início do século XX**I: uma orquestra de vozes discursivas. 2008. Dissertação (Mestrado) 176 folhas. Universidade Federal Fluminense. Niterói, Rio de Janeiro, 2008.

SOARES, Magda Becker. Português na escola: história de uma disciplina curricular**.** In: Bagno, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002, p.155-177.

VOSS, Dulce Maria da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. In: **Cadernos de Educação**, Fae/PPGE/UFPel. Pelotas, n. 38. Janeiro/abril 2011, p. 43-67.