

# A DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERCEÇÃO DE TRÊS PROPOSTAS CURRICULARES

## *THE PORTUGUESE LANGUAGE SCHOOL SUBJECT UNDER THE VIEW OF THREE CURRICULAR PROPOSALS*

Ana Paula Kuczmynda da Silveira  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina  
Universidade Federal de Santa Catarina

Rosângela Hammes Rodrigues  
Universidade Federal de Santa Catarina

### **Resumo**

Este artigo objetiva analisar os pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa nas séries do Ensino Fundamental de três redes municipais do estado de Santa Catarina. A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise das propostas curriculares de tais redes municipais de ensino, tendo como base os referenciais educacionais que norteiam atualmente a disciplina, os referenciais teóricos do campo da Linguística Aplicada e os estudos do Círculo de Bakhtin. Em todas as propostas, observa-se a preocupação em apontar o trabalho com o texto e com os gêneros do discurso no âmbito das atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística como de central importância para que a disciplina cumpra suas finalidades e vá ao encontro das necessidades dos sujeitos que se constituem alunos do ensino fundamental das redes de ensino mencionadas. Todavia, todas as propostas apresentam lacunas e imprecisões relativas à ancoragem teórico-metodológica desse trabalho, o que pode comprometer a maneira como o professor realiza a elaboração didática dos conteúdos de ensino na sala de aula.

**Palavras-chave:** Disciplina de Língua Portuguesa. Proposta curricular. Texto. Gêneros do discurso.

### **Abstract**

The present article aims at analyzing the theoretical-methodological framework that guides the teaching practice and learning of Portuguese Language in the classes of elementary schools of three municipal educational nets in the state of Santa Catarina. The research was developed based on the analysis of the curricular proposals of the mentioned municipal school nets, and it was supported by the studies concerning the educational references that guide the school subject, theoretical references in the area of Applied Linguistics and the studies of Bakhtin's Circle. In all of the proposals it is possible to observe a preoccupation towards mentioning the work developed with the text and with the speech genres in the context of activities regarding reading/listening, textual production and linguistic analysis as of central importance, so that the Portuguese Language subject could attain its goals and

the needs of individuals who attend it. However, all the documents present blank spaces and imprecise information concerning the theoretical-methodological basis of the work to be performed, which may affect the way teachers develop it in the classroom.

**Keywords:** Portuguese Language subject. Curricular proposal. Text. Speech genre.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo surgiu do estranhamento de uma das autoras deste artigo, quando ao participar de processos de formação continuada de professores realizados em alguns municípios catarinenses do Médio Vale do Rio Itajaí-Açu, durante o ano de 2009, entrou em contato com as propostas curriculares de tais municípios e observou como os pressupostos teórico-metodológicos que devem balizar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa<sup>1</sup>, segundo os Parâmetros Curriculares (BRASIL, 1998) elaborados em nível nacional e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 1998), eram ressignificados nessas propostas.

Tais pressupostos sublinham a sócio-historicidade do sujeito, a concepção de língua como interação e de texto como processo, como lugar de interação entre os interlocutores. Tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), quanto a Proposta Curricular de Santa Catarina – PC-SC (SANTA CATARINA, 1998), ressaltam a importância do trabalho com o texto na sala de aula de Língua Portuguesa, tomando-o como objeto/unidade de ensino da disciplina, o qual deve ser trabalhado na articulação entre práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística. Nesse sentido, acolhem as considerações de Geraldini (2002[1991]), contemplando dois aspectos: o uso da linguagem e a reflexão sobre ela. Ainda, tanto os PCNs quanto a PC-SC relacionam o trabalho com o texto aos gêneros do discurso.

Os três municípios mencionados neste artigo contam com propostas curriculares elaboradas ao longo dos últimos 10 anos: Gaspar e Timbó tiveram suas propostas curriculares publicadas em 2008, enquanto a proposta curricular de Pomerode foi publicada em 2004. Todas as propostas envolveram, segundo elas mesmas mencionam, a participação de docentes de cada área do conhecimento, bem como de membros das Secretarias de Educação de cada município e a participação de formadores que, em articulação com universidades situadas na mesma região, auxiliaram na elaboração dos textos das propostas. Em Gaspar e Timbó, esses formadores estavam, em sua maioria, vinculados à Universidade Regional de Blumenau (FURB), situada em Blumenau. Já em Pomerode, os formadores eram vinculados ao Centro Universitário de Jaraguá do Sul – UNERJ.

Como apontam os PCNs em sua Introdução (BRASIL, 1997), os parâmetros curriculares definidos em nível nacional não apresentam uma natureza impositiva, configurando-se como uma proposta que deve ser adequada a necessidades e decisões regionais e locais, de forma a melhor contemplar as particularidades de cada rede de ensino.

---

<sup>1</sup> Referimo-nos aqui à disciplina de Língua Portuguesa.

Conforme encontramos no documento,

Por sua natureza aberta, [os parâmetros curriculares nacionais] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (BRASIL, 1997, p. 13)

Dessa forma, de alguma maneira, ainda que norteados pelos parâmetros teórico-metodológicos apontados nos PCNs e pela PC-SC, entendemos que as especificidades de cada rede e dos profissionais que a constituem se marcam nas propostas curriculares de cada município, tanto em virtude de esses documentos terem sido, em alguma medida, escritos por esses sujeitos<sup>2</sup>, quanto devido ao fato de se destinarem também a eles. Tomando o conceito de *horizonte apreciativo* de Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 136), entendido como “a totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo”; entendemos que as práticas, valores e discursos que esses professores compartilham constituem uma *medida* para a elaboração das propostas curriculares. Igualmente, constituem uma *baliza* para a leitura e construção de sentidos a partir da leitura dessas propostas, assim como para as ações efetivadas pelos docentes em sala de aula.

Enunciados outros que as antecederam [às propostas] e que circulam na esfera escolar, no contexto de cada rede, em particular, igualmente se marcam nesses textos, uma vez que, no dizer de Bakhtin (2003b<sup>3</sup>), nossos enunciados são sulcados por enunciados outros que os precederam, encharcados de valoração e assinalados pela sócio-historicidade. Todavia, se tais documentos refratam os discursos que atravessam a esfera escolar no contexto de cada município, eles também influenciam esse mesmo contexto, uma vez que se configuram, ou deveriam configurar-se, como norteadores de ações didático-pedagógicas. Ainda que se note, em todos os municípios estudados, um movimento constante de professores que atuam em caráter temporário nas redes municipais, todos os professores com os quais dialogamos durante os processos de formação declararam ter acesso e conhecer as propostas curriculares dos municípios onde lecionam, motivo pelo qual as tomamos como objeto de estudo neste trabalho.

Ao tomarmos como objeto de estudo as propostas curriculares dos três municípios mencionados, nós o fazemos entendendo-as como texto. Textos estes vistos como enunciados que circulam na esfera escolar, portanto, assinalados por uma dialogia inerente, pela multiplicidade de vozes que os constituem e por sua polifonia intrínseca. Nossa análise

<sup>2</sup> Não desejamos, neste artigo, aprofundar discussões relativas à questão da autoria dos textos que constituem as propostas curriculares, ainda que acreditemos que, como afirma Bakhtin (2003c), todo texto implica um autor e representa a tomada de posição de um sujeito no/atravs do texto em relação ao seu interlocutor e ao objeto do discurso.

<sup>3</sup> O manuscrito original foi escrito por Bakhtin entre 1952 e 1953.

é, pois, delineada com base nos estudos da análise dialógica do discurso (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004; BAKHTIN 2003a<sup>4</sup>; 2003b; 1997) – ADD (BRAIT, 2006) – e tem como objetivo observar as concepções de *sujeito, língua, texto e gêneros do discurso* que se depreendem dos textos das propostas, assim como a maneira como se alude, nos documentos, ao trabalho com o texto na sala de aula de Língua Portuguesa.

O artigo foi organizado em três seções. Na primeira seção discute-se o contexto sócio-histórico em que se deu a elaboração das propostas curriculares, levando-se em conta as particularidades de cada município e a maneira como os documentos foram elaborados. Na segunda seção, apresentamos uma breve análise da organização geral das propostas e da organização da seção/capítulo relativo à disciplina de Língua Portuguesa. A terceira seção analisa as concepções de *sujeito, língua, texto e gêneros do discurso* que podem ser depreendidas do documento, os conteúdos de ensino e aprendizagem sugeridos pelas propostas, bem como a análise das menções feitas à elaboração didática das práticas de leitura/escuta, produção textual e análise linguística.

## 2 O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE ELABORAÇÃO DAS PROPOSTAS CURRICULARES

A proximidade geográfica entre os três municípios responde por diversas semelhanças no que se refere aos contextos sócio-histórico-culturais em que se encontram inseridos, ainda que se observem diferenças que recobrem tanto aspectos de ordem econômica, quanto a própria constituição étnica do município, o investimento em educação e processos de formação continuada de professores, o estado físico de conservação das escolas, entre outras questões.

Dos três municípios estudados, Timbó, cuja população, preponderantemente composta por descendentes de imigrantes alemães e italianos, é estimada em 35.303 habitantes<sup>5</sup> (segundo dados do IBGE para 2009), é o único em cuja proposta curricular há referências explícitas à constituição da rede municipal de ensino e à formação de seus professores. Também é Timbó o município mais bem organizado no que tange à infraestrutura de suas escolas.

Segundo mencionado na Proposta Curricular do Município<sup>6</sup>, Timbó começou a investir em um processo articulado e continuado de formação de professores em serviço no ano de 2004, a partir do estabelecimento de uma parceria com a Universidade Regional de Blumenau, a qual tem se encarregado desse processo de formação desde então.

---

<sup>4</sup> O manuscrito original foi escrito por Bakhtin entre 1970 e 1971

<sup>5</sup> Dados disponibilizados no sítio eletrônico do município de Timbó. Disponível em: <<http://www.timbo.sc.gov.br/prefeitura/ensino>>. Acesso em 04/02/2010.

<sup>6</sup> É importante anotar que entendemos que toda proposta curricular representa a voz de uma autoria, nesse caso, de uma instituição (da Secretaria de Educação do município), que não falaria mal de sua atuação no campo da educação; há, portanto, que se levar em conta as implicações axiológicas decorrentes dessa autoria.

O município conta com nove núcleos de educação infantil, catorze unidades pré-escolares, seis unidades escolares de ensino fundamental municipais e sete estaduais, três unidades de ensino de jovens e adultos e cinco escolas particulares, das quais quatro são centros de educação infantil (TIMBÓ, 2010). Ainda segundo a proposta curricular (TIMBÓ, 2008), 81% dos professores em atuação no ensino fundamental possuem formação em nível de especialização e apenas 2% não possuem ensino superior concluído.

Quanto a Pomerode, esta é uma cidade de 25.000 habitantes, muitos dos quais descendentes de imigrantes alemães, cuja rede pública municipal é composta por cinco centros de educação infantil e onze escolas de educação básica, quatro das quais multisseriadas, estando estas últimas localizadas em comunidades da zona rural do município. Há ainda cinco colégios estaduais, um dos quais com uma unidade de ensino de jovens e adultos (EJA) e uma escola particular. Dentre as escolas de educação básica do município, aproximadamente metade surgiu do esforço dos imigrantes alemães, que fundaram escolas ao longo dos últimos anos do século XIX, para educarem seus filhos. Muitas dessas escolas recebiam auxílio da Igreja Matriz da Alemanha na época de sua fundação e passaram, posteriormente, a ser mantidas pelas próprias comunidades em que surgiram. Até meados dos anos 1930, as aulas eram dadas exclusivamente em alemão, até que, em 1934, o governo brasileiro proibisse essa prática. À semelhança do que ocorreu em algumas escolas do município de Gaspar, as quais inicialmente também eram mantidas pelas comunidades de imigrantes alemães e italianos que as fundaram, nos últimos anos da década de 1930, por determinação governamental, essas escolas foram tornadas escolas públicas, sendo incorporadas à rede municipal de ensino de Blumenau (tanto Gaspar quanto Timbó e Pomerode pertenciam, anteriormente, ao município de Blumenau) e tiveram seus nomes alterados, passando a receber nomes de militares ou de personalidades da história do Brasil<sup>7</sup>.

Assim como no município de Gaspar e Timbó, todas as escolas de Pomerode possuem biblioteca e sala de informática com profissional de biblioteca e tecnólogo trabalhando na escola em regime de dedicação exclusiva (40 horas). No ano de 2009, o programa de formação continuada realizado no município envolveu duas modalidades de formação, que se estenderam durante todo o ano: a primeira modalidade envolveu a formação específica de todos os profissionais de educação em encontros por disciplina/área de atuação na escola; a segunda modalidade envolveu atividades de assessoria às escolas, envolvendo todos os profissionais em atividade em cada unidade de ensino. À semelhança dos outros dois municípios pesquisados, muitos dos professores em atuação na rede municipal são originários de outras regiões do estado e do país.

Por fim, Gaspar, cuja população de cerca de 55.489 pessoas é marcada pela presença da imigração alemã, italiana e açoriana, é atendida por dezesseis colégios da rede municipal, seis da rede estadual, nove da rede particular (dos quais seis são creches), doze Centros de

---

<sup>7</sup> Segundo dados que constam no sítio eletrônico do município de Pomerode. Disponível em: <<http://www.nossaeducacao.com.br/diveduca1024.asp>>. Acesso em 04/02/2010.

Desenvolvimento Infantil e oito creches domiciliares<sup>8</sup>. Muitas das escolas da rede municipal surgiram nos anos de 1930 e 1940 como pequenas unidades de ensino destinadas a atender a comunidades isoladas. Ao longo dos anos 1980 e 1990, houve uma grande ampliação na rede municipal que incluiu tanto a abertura de novas unidades de ensino, quanto a ampliação das já existentes, as quais ganharam salas de aulas de alvenaria e tiveram sua infraestrutura modernizada<sup>9</sup>.

Os programas de formação continuada de professores da prefeitura atingem a todos os profissionais da educação em atuação na rede municipal (professores, diretores, coordenadores de ensino, merendeiras, serventes e zeladores) e são anteriores à elaboração da proposta curricular. Ainda segundo informações no *site* do município, o programa de formação continuada vigente nos anos de 2009 e 2010 procurou reunir os professores em áreas afins para a discussão de questões relativas à avaliação, objetivos e metodologias de trabalho em sala de aula.

Três questões parecem-nos interessantes ao pensarmos sobre o funcionamento das redes de ensino desses municípios: (1) ainda que se leve em conta o fato de essas cidades situarem-se nas proximidades de Blumenau, cuja rede particular recebe alunos provenientes de Timbó, Gaspar e Pomerode, há poucas escolas particulares de ensino fundamental situadas nos municípios, o que talvez se explique em virtude da demanda reduzida, mas também pela confiança que boa parte da população deposita nas escolas públicas, muitas das quais surgiram dos esforços e do empenho das populações que as rodeiam; (2) o número de professores que ainda não apresentam o curso de graduação concluído, em atuação na rede municipal, é bastante reduzido; (3) há um investimento sistemático, pelo menos ao longo dos últimos dois anos, na formação continuada dos professores e profissionais da educação, formação esta que tem assumido caráter sequencial.

Ocupamo-nos, aqui, de apresentar, ainda que brevemente, o contexto de elaboração das propostas curriculares dos três municípios pesquisados. A organização desses documentos será objeto de análise da próxima seção.

### **3 AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS MUNICÍPIOS DE TIMBÓ, POMERODE E GASPAR**

A leitura das três propostas curriculares aponta para configurações bastante diversas, que, por sua vez, apontam também para diferentes concepções do que efetivamente venha a ser uma proposta curricular, dos objetivos que norteiam sua elaboração e da contribuição que esta oferece na ancoragem do trabalho do professor em sala de aula.

---

<sup>8</sup>Segundo dados que constam no sítio eletrônico do município de Gaspar. Disponível em:

<<http://www.gaspar.sc.gov.br/conteudo/?item=12460&fa=3815>>. Acesso em 04/02/2010.

<sup>9</sup> É importante anotar o que já falamos anteriormente, uma vez que esses dados são provenientes do *site* do município, é preciso compreender que os próprios municípios tendem a favorecer sua atuação em relação às suas escolas. Entendemos que as escolas vêm passando por uma modernização ao longo do tempo, no entanto, isso não implica que todas as escolas tenham infraestrutura ideal de funcionamento.

Dentre as propostas analisadas, apenas a de Timbó fornece ao leitor informações que lhe permitam depreender o processo de elaboração e discussão que foi efetivado, ou seja, apenas a de Timbó manifesta a preocupação de situar o leitor em relação ao contexto de elaboração do documento. Nesse sentido, a proposta sublinha o fato de que a preocupação com a formação continuada de professores no município é uma realidade desde 1997, ano em que foi promovido o I Seminário Municipal de Educação. Todavia, em 2004, a formação ganhou nova configuração, criando espaços para reuniões mensais que vieram a constituir espaços de discussão e reflexão nos quais efetivou-se a elaboração da proposta curricular.

A proposta foi então delineada em quatro unidades. A primeira situa o leitor em relação ao contexto sócio-histórico-cultural local, ao processo de elaboração do documento, à estrutura da rede municipal de educação, e fornece um panorama geral do perfil dos professores que compõem o quadro funcional da rede municipal. A segunda e terceira unidades permitem entrever a ancoragem teórico-metodológica do documento. A segunda unidade foi constituída ao longo de 2005 a partir de discussões, realizadas pelos professores divididos em grupos heterogêneos, que se materializaram em oito subunidades denominadas: Mundo, Ser Humano e Sociedade, Infância, Escola, Escola Inclusiva, Currículo, Avaliação, Ética e Valores. Já a terceira unidade foi resultado do trabalho realizado pelos professores e formadores ao longo dos anos de 2006 e 2007, durante os quais os professores se dividiram por áreas do conhecimento. Os grupos de discussão incluíram não apenas os professores de cada área específica, mas também os profissionais da educação infantil e das séries iniciais.

Essa terceira unidade apresenta as diretrizes curriculares para cada disciplina, e, ainda que haja semelhanças entre a maneira como cada grupo de trabalho organizou a seção referente às diretrizes curriculares que discutiu, não percebemos uma obediência estrita a uma configuração padrão. A seção relativa às diretrizes curriculares da disciplina de Língua Portuguesa divide-se em subseções destinadas: à apresentação da disciplina, enfatizando aspectos sócio-históricos que a levaram à configuração atual; ao delineamento das concepções de gramática, língua e erro; à discussão de princípios norteadores do ensino-aprendizagem da língua portuguesa e dos objetivos atrelados à prática de ensino-aprendizagem; a uma breve discussão sobre os objetivos concernentes ao ensino-aprendizagem de língua portuguesa e sobre a opção pelo trabalho com gêneros; e à apresentação dos possíveis conteúdos a serem abordados no contexto das atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística, conteúdos estes que são divididos em dois grupos: conteúdos gramaticais e conteúdos sócio-discursivos.

A quarta e última unidade foi publicada em CD-ROM e é o resultado de atividades desenvolvidas ao longo do ano de 2008, referindo-se ao relato de atividades realizadas pelos professores em sala de aula, cujo registro objetivou o compartilhamento de ideias e experiências entre os professores da rede municipal. Segundo o documento, essa unidade se destina a retratar experiências “Resultantes de construção coletiva e continuamente norteadas pela perspectiva de educação enquanto construção histórica e social”, as quais foram organizadas na forma de “seqüências didáticas” (TIMBÓ, 2008, p. 13).

A proposta curricular de Pomerode é dividida em quatro unidades. A primeira unidade menciona os pressupostos teórico-metodológicos gerais relativos à ação pedagógica, recobrando a noção de sujeito (ser-humano, na proposta), de mundo e comunidade. Ainda aí, alinham-se a percepção que o autor da proposta tem do papel do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem e a articulação entre ensino-aprendizagem, currículo, objetivos, planejamento, metodologias e avaliação. A segunda unidade relaciona “as finalidades para o ensino fundamental” àquelas anunciadas pelo Relatório da UNESCO como os quatro pilares para educação do século XXI: aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver (DELORS, 2000). A terceira unidade se refere aos “projetos educativos das disciplinas escolares”, dentre os quais o da disciplina de Língua Portuguesa. A quarta unidade apresenta, de fato, as considerações finais da proposta, realçando dois principais aspectos: o seu inacabamento e a percepção de que constitui o resultado do entrelaçamento de muitas vozes.

As seções que compõem a terceira unidade e fazem referência a cada disciplina específica seguem todas uma mesma organização, dividindo-se nas seguintes subseções: justificativa (breve histórico da disciplina); objetivos da disciplina, os quais, no caso específico da disciplina de Língua Portuguesa, são divididos em três eixos: uso da linguagem leitura/escuta; uso da linguagem produção de textos, prática de reflexão sobre a língua/linguagem (análise linguística); unidades programáticas para as séries do ensino fundamental, onde são delineados os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula nos anos iniciais e finais do ensino fundamental; orientações metodológicas e processos/parâmetros avaliativos.

Diferentemente das demais, a proposta curricular de Gaspar, após breve introdução em que predominam as referências a Paulo Freire (especificamente à obra *Pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996)), concentra-se na discussão de aspectos teórico-metodológicos e didático-pedagógicos ligados a cada disciplina em particular, alinhando: a caracterização da disciplina, seu objetivo geral, a organização curricular, considerações acerca da metodologia a ser empregada, avaliação e referências bibliográficas.

Antes de passarmos à análise da seção referente à disciplina de Língua portuguesa apresentada por cada uma das propostas, entendemos ser interessante apresentar algumas primeiras considerações de pesquisa.

As três propostas curriculares aqui analisadas apresentam afastamentos que parecem estar relacionados à própria concepção que os autores têm das interações por elas mediadas. A presença de informações relativas ao processo de elaboração das propostas curriculares e relativas ao contexto no qual elas se constituem e circulam (presença essa registrada apenas na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Timbó) situa o leitor em relação ao texto e baliza a construção de significados, situando-o [o texto] no bojo do processo sócio-histórico-cultural ao qual se vincula. Ao fazê-lo, permite ao leitor, principalmente àquele leitor que não participou da elaboração do documento, realizar inferências que dizem respeito não apenas ao texto em si, mas também ao seu papel no contexto da ação pedagógica e à própria constituição da rede municipal de ensino, o que parece ser

especialmente importante dada a mobilidade de professores na região. Dessa forma, a proposta, mais do que definir os pressupostos teórico-metodológicos ou as diretrizes curriculares de cada disciplina, assume a função de situar o professor no contexto em que irá atuar.

Ainda, a apresentação de concepções gerais que norteiam o ensino-aprendizagem nos municípios, presente nas propostas curriculares de Timbó e Pomerode, assinala uma ancoragem comum a respeito de questões que perpassam a esfera escolar, não apenas no âmbito de uma disciplina específica, mas da escola e da rede de ensino como um todo. Além disso, mesmo que não o faça de forma explícita, favorece a percepção de uma articulação entre as diversas disciplinas, as diversas áreas do conhecimento e entre as séries finais e iniciais do ensino fundamental. A discussão dessas concepções ganha contornos mais claros e é objetivo de uma discussão mais longa e aprofundada na Proposta Curricular de Timbó (TIMBÓ, 2008), onde se ressalta, principalmente, o diálogo com Vygotsky, Lúria e Leontiev, com a obra *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire e com a Declaração de Salamanca (na subseção específica destinada à discussão da educação inclusiva). Na Proposta Curricular do Município de Pomerode (POMERODE, 2004), ainda que também se abra um espaço para tal discussão, há uma quase total ausência de referências a autores ou a obras com as quais o autor da proposta dialoga. O silenciamento dessas referências parece contribuir para que se assumam que as considerações traçadas provêm da voz do próprio autor do documento, em lugar de favorecer um diálogo mais amplo que extrapole os limites no texto, em direção aos outros discursos nos quais este se ancora.

No que tange à apresentação das propostas curriculares, talvez uma das questões que mais as aproxime diga respeito a dois aspectos principais, a saber: as referências frequentes, ainda quando não marcadas, aos PCNs (ainda que haja referências à PC-SC, essas são em número bastante inferior); a ancoragem à concepção de sujeito sócio-histórico e à concepção de sujeito como ser inacabado, a qual, invariavelmente, surge com referência à concepção de sujeito apontada por Paulo Freire na obra *Pedagogia da autonomia* (1997).

No que tange à seção/capítulo concernente à disciplina de Língua portuguesa, além dos PCNs, a única referência comum é feita a obras de João Wanderley Geraldi. A obra *O texto na sala de aula*, publicada em 1984, é mencionada nas propostas curriculares de Timbó e Pomerode; e *Portos de Passagem*, publicada em 1991, é mencionada na proposta curricular de Gaspar.

*O texto na sala de aula* constitui uma obra organizada por Geraldi em meados da década de 1980, a qual serviu como referência para redefinir a prática de leitura/escuta e a produção textual no contexto escolar, tendo uma grande influência sobre o delineamento de novos objetivos e conteúdos e de uma nova perspectiva teórico-metodológica e didático-pedagógica para a disciplina de Língua Portuguesa. Nela, Geraldi (1985 [1984]) reflete sobre o impositivo de se rever a abordagem tradicional da língua, a qual se apoiava sobre: uma leitura mecânica de textos muitas vezes descontextualizados para o leitor; a escrita sem planejamento prévio; o ensino preponderante da nomenclatura, descrição e classificação gramatical; o ensino de literatura realizado a partir da biografia de autores e

listas de obras de referência; a artificialidade do contexto de aplicação da língua em produções textuais que apenas se destinavam a ser lidas (e avaliadas) pelo professor. É justamente a esta última questão que remete a proposta curricular de Pomerode quando faz referência a Geraldi (1985 [1984]), como se pode perceber no trecho abaixo.

[...] **é imperativo que o aluno perceba que a escrita tem função social.** Nessa perspectiva, o professor não poderá ser o único leitor do texto. Geraldi (2002, p. 65) questiona: “Afinal, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)? (POMERODE, 1994, p. 183, grifo nosso).

O autor assinala a relação intrínseca e necessária entre leitura e produção textual, ressalta a importância de uma abordagem centralizada na noção de interlocução, a pertinência da prática de análise linguística como espaço para a construção de reflexão epilinguística sobre a linguagem e a necessidade de se redefinir a avaliação da produção textual do aluno, bem como a retomada dessa produção pelo aluno nas aulas de análise linguística. Assim, Geraldi (1985 [1984]) propõe o texto como objeto legítimo e imprescindível nas aulas de Língua Portuguesa. A menção feita a Geraldi na proposta curricular de Gaspar concerne exatamente à articulação entre leitura/escuta, produção textual e análise linguística, como se percebe no trecho abaixo.

Retomando a questão das práticas sociais de uso da linguagem, como propõe Geraldi (1997), **a produção textual articulada à leitura/escuta e à análise linguística (reflexão sobre a língua) é a base do trabalho a ser realizado pelos professores de Língua Portuguesa** em todos os níveis de escolaridade. (GASPAR, 2008, p. 141, grifo nosso)

A proposta curricular de Gaspar, no trecho mencionado acima, faz alusão à obra *Portos de Passagem* de João Wanderley Geraldi. *Portos de passagem* é uma obra dividida em três capítulos, denominados: *Linguagem e trabalho lingüístico*; *Identidades e especificidades do ensino de língua*; *no espaço do trabalho discursivo, alternativas*. Nela, Geraldi (2002[1991]) sublinha quatro importantes questões: (1) a importância do trabalho com o texto na sala de aula no âmbito das atividades de leitura, produção textual e análise linguística; (2) a pertinência de se focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo, “espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos.” (GERALDI, 2002[1991], p. 5); (3) o caráter sócio-histórico da linguagem, dos sujeitos e da interação; (4) o caráter das ações linguísticas do sujeito e das atividades linguísticas que ele realiza, mencionando que “nas ações que se fazem com a linguagem se apresentam ações *sobre* a linguagem e *da* linguagem.”, fenômenos esses concomitantes (GERALDI, 2002[1991], p. 26), e que qualquer tipo de ação linguística envolve a realização de atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, as quais representam níveis distintos de reflexão.

Já a proposta curricular de Timbó cita Geraldi (2002[1991]) exatamente quando se refere às ações e às atividades linguísticas que o sujeito realiza, ainda que o texto da proposta pareça pouco esclarecedor a esse respeito.

De acordo com Geraldi, os sujeitos realizam ações com a linguagem e ações sobre a linguagem. **Quando o autor escolhe recursos expressivos e a produção de sistemas de referência, ocorre uma ação de linguagem. Estas ações são um trabalho que se faz pela produção dos sentidos e contam com a presença de interlocutores.** O locutor seleciona os recursos expressivos de acordo com os efeitos de sentido que quer provocar no outro.

O autor ainda afirma que os sujeitos realizam atividades lingüísticas (inerentes ao processo interacional), epilingüísticas (reflexão sobre os recursos expressivos no processo interacional) e metalingüísticas (categorização de conceitos). (TIMBÓ, 2008, p. 184, grifo nosso).

Como podemos perceber no excerto acima, além de não mencionar a que obra do autor se faz referência, o texto da proposta parece confundir o que Geraldi (2002[1991]) entende por *ações com a linguagem* com aquilo que ele entende por *ações da linguagem*<sup>10</sup>, além de não explicitar o que se entende por *ações sobre a linguagem*. Vejamos que a percepção que a proposta materializa em referência a ações de linguagem, nas palavras de Geraldi (2002[1991]), refere-se a ações praticadas com a linguagem.

[...] as ações praticadas com a linguagem são, a cada passo, ‘ditadas’ pelos objetivos pretendidos, o que pode levar um locutor a representar de modo distinto uma mesma realidade em função dos interlocutores a que dirige suas falas ou em função da ação que sobre eles pretende realizar. Dado que a fala se realiza entre os homens, as ações que com ela praticamos incidem sempre sobre o outro, pois através delas representamos, e apresentamos nossos interlocutores uma certa construção da realidade, para com isso interferimos sobre seus julgamentos, opiniões, preferências. (GERALDI, 2002[1991], p. 27-28).

No que se refere às ações da linguagem, Geraldi (2002[1991]) esclarece que elas dizem respeito à maneira como a “sistematização aberta” da língua interfere na construção de raciocínios lógico-lingüísticos e à maneira como os sistemas de referência historicamente constituídos balizam o uso que o sujeito faz da língua/linguagem.

Ainda, no que se refere a atividades metalingüísticas, entendemos que elas constituem mais do que simplesmente a categorização de conceitos, ainda que envolvam uma dimensão categorial. Pode-se concebê-las como aquelas atividades em que se faz uso da língua para analisar a própria língua, com base no desenvolvimento de uma metalinguagem apropriada, visando a explicitar sua estrutura, constituição e funcionamento (GERALDI, 2002[1991]).

Achamos ainda relevante mencionar que, à exceção da proposta curricular de Pomerode, as demais propostas analisadas fazem referência a uma ancoragem em obras do Círculo de Bakhtin. A proposta curricular de Timbó (TIMBÓ, 2008) faz referência a *Marxismo e*

<sup>10</sup> Entendemos que a proposta curricular de Timbó faz referência a ações de linguagem e não a ações da linguagem (como faz Geraldi), todavia, observando-se o texto da proposta e a obra citada, parece-nos que a proposta se refere a **ações de linguagem**, quando, de fato, queria fazer referência ao que Geraldi nomeia **ações da linguagem**.

*Filosofia da Linguagem*, publicada originalmente em 1929 sob a autoria de Voloshinov; e a de Gaspar, além de também mencionar esta obra, faz referência à *Estética da Criação Verbal* e à obra *Questões de literatura e estética (a teoria do romance)*. Apesar de não haver remissões a esta última no texto da proposta, sua leitura é recomendada ao final da seção destinada à disciplina de Língua Portuguesa<sup>11</sup>. No que tange à proposta curricular de Timbó, a referência explícita a Bakhtin figura em dois trechos da proposta. O primeiro citamos a seguir,

Quanto à interação verbal, Backhtin [sic.] diz que ‘A categoria da expressão é a categoria geral, de nível superior, que engloba o ato de fala, a enunciação.’ (Backhtin, 1997, p. 111). A expressão é tudo o que é formado e determinado no psiquismo do indivíduo e exteriorizado para outro através de algum código de exteriorização verbal. (TIMBÓ, 2008, p. 182)

No que se refere ao primeiro trecho citado acima, percebe-se que há uma confusão por parte da proposta no que tange à concepção de “expressão” atribuída a Bakhtin. Em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Voloshinov/Bakhtin (2004) traça uma análise a respeito de duas orientações que historicamente nortearam o pensamento filosófico-linguístico, a do *subjetivismo individualista* e a do *objetivismo abstrato*. A primeira toma a língua por processo criativo ininterrupto de construção, materializado nos atos individuais de fala, os quais procura explicar através “das condições de vida psíquica individual do sujeito falante”; nessa perspectiva, a língua é assinalada por uma indeterminação intrínseca, já que a significação é fruto de um processo individual. A segunda, aquela do *objetivismo abstrato*, toma a língua por sistema fixo de formas linguísticas. Apesar de fazer referências a estas duas orientações, Voloshinov/Bakhtin (2004) não toma nem uma, nem outra como *verdade*. Segundo ele,

[...] aqui como em qualquer lugar a verdade não se encontra exatamente no meio, num compromisso entre a tese e a antítese; a verdade encontra-se além, mais longe, manifesta uma idêntica recusa tanto da tese como da antítese, e constitui uma síntese dialética. As teses da primeira orientação, [...] não resistem à crítica mais do que a da segunda. (VOLOSHINOV/BAKHTIN, 2004, p. 109)

Voloshinov/Bakhtin (2004) se refere à categoria da expressão como categoria geral de nível superior, a qual engloba a enunciação (entendida como ato de fala), e que remete a tudo que tem sua origem e é determinado no psiquismo do indivíduo e se exterioriza em direção a um outro, quando analisa a perspectiva sobre a qual o *subjetivismo individualista* vê a língua. Essa concepção de forma alguma corresponde à maneira como o autor percebe a língua, a qual ele entende estar vinculada a sua realidade sócio-histórica.

<sup>11</sup> Em ambos os casos, atribuem a autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* a Bakhtin, todavia, entendemos que há uma polêmica em aberto a este respeito, motivo pelo qual optamos, neste trabalho, por conservar os dois autores.

A segunda referência a Bakhtin na proposta é a que se segue,

Este [o professor] deve partir do que o aluno já conhece, do que já domina na escritura de seus textos; em seguida, atuar na ZDP (ocorre a mediação) tendo em vista a aprendizagem de novos conhecimentos por parte do aluno para que este aprimore suas produções. Em consequência, Bakhtin afirma que não só dizemos coisas com as palavras e os interlocutores expressam suas emoções e valores por meio dos recursos lingüísticos empregados. (TIMBÓ, 2008, p. 184)

Ainda que não fique claro o nexos causal entre o que se afirma primeiro (que o professor deve partir do que o aluno já conhece para mediar a construção de novos conhecimentos) e o que se afirma em seguida, e mesmo que a elaboração do trecho final pareça um pouco confusa, depreende-se a compreensão de que a palavra é assinalada por índices individuais de valor. Entendemos que estes índices individuais de valor estão profundamente imbricados à noção de horizonte axiológico<sup>12</sup>. Voloshinov/Bakhtin (2004, p. 45) explica que todo tema ideológico, entendido como “a realidade que dá lugar à formação de um signo” ideológico, está vinculado a um índice social de valor; tais índices sociais de valor chegam à consciência individual, a qual, por sua vez, é essencialmente ideologia; no âmbito da consciência individual, eles se configuram índices individuais de valor, uma vez que a consciência individual os apreende como se fossem seus, entretanto, de fato, sua origem está na interação.

Quanto às referências a Bakhtin na proposta curricular de Gaspar, nós as analisaremos na seção seguinte quando refletirmos sobre as concepções de sujeito, língua/linguagem, texto e gêneros do discurso que se depreendem da proposta.

Por fim, é interessante mencionar que na proposta curricular do município de Pomerode (POMERODE, 2004) há diversas referências a uma outra proposta curricular, à de Jaraguá do Sul, que teve uma primeira versão publicada em 2001. Entendemos que essas referências explicitam a valoração emprestada a tal proposta pelos formadores que orientaram a elaboração da proposta do município de Pomerode, os quais, como já mencionado, eram vinculados ao Centro Universitário de Jaraguá do Sul (Unerj).

Uma vez que todas as propostas curriculares enfatizam o papel do texto como unidade de ensino da disciplina de Língua Portuguesa, é importante discernimos a que concepção de texto os documentos se referem. Todavia, toda concepção de texto entrelaça-se a uma concepção de sujeito e de língua, motivo pelo qual tais concepções serão objeto de discussão na próxima seção. Some-se a essas, a concepção de gêneros do discurso, em virtude da relevância dada aos gêneros, em todas as propostas, no trabalho com a prática de leitura/escuta, produção textual e análise lingüística.

---

<sup>12</sup> Horizonte social, no dizer de Voloshinov/Bakhtin (2004).

#### 4 UM OLHAR SOBRE OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS QUE ANCORAM O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Como já mencionado anteriormente, todas as propostas analisadas enfatizam a percepção de sujeito como um ser único e inacabado, constituído sócio-historicamente no âmbito das interações das quais participa. Entendem, igualmente, que esse sujeito, ao mesmo tempo em que é influenciado pelo contexto sócio-cultural no qual se constitui, também o influencia. Todavia, em todas as propostas, depreende-se que esse inacabamento do sujeito representa uma limitação a ser superada na interação com o outro, no processo de humanização, como se pode perceber da leitura dos trechos abaixo.

[...] concebemos o **ser humano** como um ser único e inacabado, e por isto, em constante processo de desenvolvimento e aprendizagem. Este ser, integrado a um universo, se humaniza na medida em que toma consciência de sua incompletude e cria caminhos no desejo de permanente superação. Como ser sócio-histórico, sofre interferências do contexto no qual convive e sobre o qual também interfere. É um ser que reflete sobre suas ações, a partir de princípios éticos e normas morais culturalmente construídos, buscando contínua superação e transcendência em relação a seus limites e finitude. (POMERODE, 2004, p. 15)

[...] a Proposta Educacional ora construída levará em consideração a concepção de ser humano com um ser histórico e social, que se constitui como sujeito na e em relação com outros humanos, mediado pela cultura [sic.]. Este ser humano deve ser considerado como um ser inacabado e inconcluso e que necessita de outros humanos para tornar-se humano. (TIMBÓ, 2008, p. 31)

A educação, nesta perspectiva, compreende os educando e educadores num processo de interação, de encontro, de humanização com vistas à superação de sua condição de inacabamento de forma conjunta, produzindo conjuntamente saberes e atitudes que constroem possibilidades de um mundo melhor. (TIMBÓ, 2008, p. 32)

[...] a noção de Educação assumida pela Rede de Ensino Municipal de Gaspar é aquela que remete ao entendimento freireano de que o ser humano é, por sua “natureza” inacabado, mas que tem consciência de que é um ser inconcluso. (GASPAR, 2008, p. 11)

Como fica explícito no último trecho citado acima, a concepção de inacabamento do sujeito acolhida pelas propostas é aquela tomada por Paulo Freire (1997). Essa concepção de sujeito não coincide exatamente com a de Voloshinov/Bakhtin (2004). Para Freire (1996, p. 23), essa incompletude representa uma característica de todos os seres vivos, uma característica que “faz parte da natureza do fenômeno vital”, uma limitação a ser superada na interação com o outro e na conscientização do sujeito a respeito de sua própria incompletude, a qual o move em direção à busca pelo conhecimento.

Para Voloshinov/Bakhtin (2004), o inacabamento do sujeito se relaciona à redefinição constante do horizonte axiológico (ou apreciativo) à medida que a sociedade e cada grupo

social sofrem modificações, o que responde pela integração de novos aspectos da existência aos que já constituíam parte do conjunto de interesses e realidades sociais daquele grupo. Esse processo provoca a reavaliação e o realinhamento de antigos elementos no interior da unidade do horizonte axiológico do grupo, reavaliação e realinhamento esses que ocorrem também na dimensão particular do sujeito, respondendo pelo seu inacabamento. Dessa forma, esse inacabamento é insuperável, uma vez que o “ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2003d, p. 395)<sup>13</sup>, e se relaciona com a sua condição de ser no mundo.

No que se refere à concepção de língua que norteia as propostas, analisaremos primeiramente aquela que se depreende dos trechos abaixo, retirados das propostas curriculares de Pomerode e Timbó.

Após a leitura dos objetivos gerais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaboramos um objetivo geral (1ª a 8ª série) entendendo que este contempla a formação de um cidadão capaz de perceber a linguagem como prática social. (POMERODE, 2004, p. 173)

Ao longo do Ensino Fundamental, a disciplina de Língua Portuguesa deverá possibilitar ao educando a valorização e a utilização da linguagem para a compreensão, interpretação, construção e reconstrução do mundo, tendo em vista uma atitude crítica, reflexiva e também respeitosa em relação ao seu interlocutor e, assim, ampliar as suas possibilidades de participação social no exercício pleno da cidadania. (POMERODE, 2004, 174)

Sendo a linguagem ‘um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existente nos diferentes grupos da sociedade...’ (PCNs, 1998:24), produzir linguagem é produzir discursos. A língua é um sistema sócio-histórico, dessa forma apresenta significados culturais que regem as pessoas quanto à interpretação e compreensão da realidade que as cercam. Todo discurso é produzido com uma finalidade social, ou seja, quando ocorre a interação, o discurso é organizado a partir dos conhecimentos prévios que o interlocutor possui, ou espera-se que possua, isso acarreta na escolha do gênero, recursos lingüísticos e estruturação do discurso em questão. (TIMBÓ, 2008, p. 180)

Nos excertos citados acima, evidencia-se que ambas as propostas curriculares acolhem a noção de linguagem como prática social, a qual é tomada dos PCNs, entendendo que com a linguagem e através dela o sujeito opera a compreensão, interpretação, construção e reconstrução do mundo. Todavia, não nos parecem claros os papéis que locutor e interlocutor assumem na interação. O segundo excerto menciona a importância de que o locutor assumira uma atitude crítica, reflexiva e respeitosa em relação ao outro, mas no que consiste esta atitude? Pensando a interação sob a perspectiva bakhtiniana, entendemos que o respeito ao outro não se limita a uma atitude ética, ainda que a inclua, mas sim se refere ao entendimento de que o outro, ou melhor, a percepção que o locutor tem de seu

---

<sup>13</sup> Manuscrito escrito em 1974.

interlocutor, baliza o modo como o sujeito se apropria da língua em cada situação de interação.

Pensando na prática de produção de textos, entendemos que, ao construir o seu discurso, o locutor adentra o terreno delimitado pelo horizonte apreciativo de seu leitor/ouvinte, e estima (antecipa) a reação-resposta do interlocutor, que constitui uma medida, uma baliza, com base na qual o locutor constrói o seu discurso (BAKHTIN, 1998). Igualmente, pensando agora a prática de leitura/escuta, o ouvinte/leitor mantém uma atitude “de natureza ativamente responsiva” (BAKHTIN, 2003b, p.271) em relação ao discurso do outro; a qual é norteadada pelo seu horizonte axiológico (do leitor/ouvinte) e baliza a apreensão que ele elabora durante o processo de audição/leitura, operacionalizando sua compreensão.

Quanto ao terceiro excerto, ele parece configurar-se um pouco contraditório. A despeito de se referir à língua como um sistema sócio-historicamente constituído, pode-se depreender do trecho citado que a natureza desse sistema se configure rígida (ou já estabilizada) e impositiva; dessa forma, os significados já estabilizados regeriam os sujeitos na compreensão da realidade que os cerca. Entendemos, entretanto, que este é um processo dinâmico, é na dimensão social, mais especificamente na situação social de interação, e não na língua propriamente dita, que os significados são negociados, dessa forma, no âmbito das diversas interações das quais o sujeito participa, novos significados surgem a partir de outros já existentes, em um processo contínuo.

Isso implica perceber que a língua constitui-se na relação entre duas realidades – sistema e natureza interacional – e é tangida por forças unificadoras (centrípetas) e diversificadoras (centrífugas) (BAKHTIN, 1998). Assim, se, por um lado, a língua muda na esteira do plurilinguismo social e histórico conectado às forças centrífugas e estratificadoras, por outro, subsiste na forma de um sistema de base, unificado pela ação das forças centrípetas (BAKHTIN, 1998).

Quanto à relação existente entre os interlocutores, as intenções discursivas do sujeito e os gêneros do discurso, podemos dizer que Bakhtin (2003b, p. 282, grifo do autor) aponta que “A vontade discursiva do falante se realiza, antes de tudo na *escolha de um determinado gênero do discurso*.”; nesse sentido, os gêneros agem como baliza para a produção de sentidos e, ainda que desconheçamos sua existência sob a perspectiva teórica, nós os reconhecemos e os dominamos nas práticas sociais que envolvem o uso da linguagem. No âmbito destas, os gêneros agenciam a construção de significados vinculados às características temáticas, estilísticas e composicionais que os assinalam. A especificidade enunciativo-discursiva de uma determinada esfera da comunicação e suas particularidades sócio-históricas; as necessidades impostas por uma determinada temática; as imposições decorrentes da relação entre os interlocutores determinam, em maior ou menor grau, o gênero do discurso que medeia cada interação.

Na proposta curricular de Gaspar, a concepção de linguagem que norteia o documento também é aquela vinculada à interação, porém o documento se refere explicitamente apenas

à comunicação verbal, excluindo outras materialidades semióticas também mobilizadas pelos sujeitos na interação. Todavia, uma vez que não se esclarece a maneira como o autor da proposta entende a língua e a linguagem, ainda que entendamos que essa distinção talvez não tenha sido proposital, no primeiro trecho citado abaixo, parece se delinear uma associação entre língua-sistema e linguagem-prática social. Nessa percepção seria a linguagem, e não a língua, que estaria atrelada ao enunciado e aos gêneros do discurso, o que constituiria uma leitura equivocada do que aponta Bakhtin (1998) quando assinala que a percepção da realidade sócio-histórica e dialógica da língua/linguagem, bem como de sua natureza ideológica, não ignora a existência de uma gramática da língua (sistema aberto de formas linguísticas), nem a possibilidade que a língua oferece à expressão individual.

[...] a construção deste documento se justifica pelo fato de que ainda há na escola, e também nos cursos de formação de professores de português (licenciaturas), **uma preocupação com o ensino gramatical, com o sistema língua**, o que deixa para um segundo plano as práticas sociais de uso da linguagem. (GASPAR, 2008, p. 140, grifo nosso)

[...] a linguagem é concebida como um meio de interação verbal entre os indivíduos organizados socialmente, que trocam enunciados, interagem por meio da diversidade de gêneros do discurso, em diferentes situações de interação e em variadas esferas da atividade humana. (GASPAR, 2008, p. 141)

Não há qualquer menção, na proposta curricular de Pomerode, à concepção de texto e de gênero do discurso que ancora as diretrizes curriculares que o documento sugere para as séries do ensino fundamental, a despeito de o autor da proposta afirmar que os conteúdos para o ensino fundamental foram organizados contemplando dois eixos: “as práticas de **uso** da linguagem (prática de escuta e leitura de textos; prática de produção de textos orais e escritos) e práticas de **reflexão** sobre a língua e a linguagem (prática de análise lingüística).” (POMERODE, 2004, p. 177, grifo do autor). Da mesma forma, é curioso observar que, apesar de não esclarecer que concepção toma de gênero, quando se refere às práticas de uso da linguagem, a proposta alinha uma grande diversidade de gêneros orais e escritos para constituírem alvo de elaboração didática para a prática de leitura/escuta e produção textual, como se percebe abaixo. Todavia, é também interessante ressaltar que em meio a gêneros do discurso como a história em quadrinhos e a fábula, no trecho abaixo, mencionam-se técnicas de produção de texto tradicionais na escola, como a criação de um texto a partir de imagens. Isso parece ratificar a ideia de que a compreensão da concepção de gênero do discurso ainda assume um caráter nebuloso para o autor da proposta.

Unidades programáticas anos iniciais

• **Prática de produção de textos orais e escritos**

**Gênero: literários**

\* poemas, parlendas, paródias, fábulas, história em quadrinhos, continuação ou ampliação de histórias, alteração do final de história, criação a partir de imagens, anedotas

**Gênero: correspondências**

\* bilhetes, cartas pessoais, cartões, *e-mail*

**Gênero: de imprensa**

\* notícias/reportagens manchetes, entrevista, jornal falado

**Gênero: publicitários**

\* Propagandas (produtos), anúncios, classificados, cartazes de divulgação

**Gênero: utilitários**

\* receitas culinárias, índices de livros e trabalhos

**Gênero: não-verbais**

\* mímicas, ilustrações de textos, gráficos e tabelas, declamações expressivas de poema

(POMERODE, 2004, p. 178)

Apesar de entendermos que eleger o texto como objeto de ensino, ou seja, emprestar a ele uma posição de protagonismo no âmbito do trabalho de sala de aula, representa um ganho para os alunos e para a disciplina, corre-se o risco de deixar os professores à deriva quando isso é feito sem que se definam parâmetros teórico-metodológicos que orientem a prática, principalmente porque diferentes concepções de texto nortearam a prática pedagógica em momentos relativamente recentes da disciplina. Dentre estas, prevaleceu durante muito tempo, na disciplina, a concepção de texto como produto, a qual estava tradicionalmente imbricada, na escola, à tipologia clássica escolar constituída por: narração, descrição e dissertação.

Bakhtin (2003c)<sup>14</sup>, entretanto, pensa o texto sob outra perspectiva; ao fazê-lo, refere-se aos dois polos que o constituem: o sistema da língua, aquilo que é reproduzível e repetível na dimensão textual (historicidade), e o enunciado, o qual se relaciona à irreprodutibilidade, unicidade e individualidade de cada texto (acontecimento) (BAKHTIN, 2003c).

Somente quando vistos como enunciados de uma dada esfera da atividade humana é que os textos relacionam-se dialogicamente aos gêneros do discurso que permeiam tais esferas, os quais balizam o querer-dizer do sujeito, imprimindo-lhe características referentes a uma dada construção composicional, conteúdo temático e estilo (BAKHTIN, 2003b).

A proposta curricular de Timbó entende texto como

[...] uma produção de discursos orais ou escritos que possui significado. “É uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e coerência” (PCN, 1998:250). Esse só pode ser compreendido se houver textualidade. Como resultado da atividade discursiva, os textos relacionam-se direta e indiretamente com outros textos, ou seja, ocorre constantemente o processo de intertextualidade envolvendo diferentes gêneros textuais se assim desejarem os interlocutores. (TIMBÓ, p. 180)

Observando o excerto acima citado, percebemos que o autor da proposta curricular de Timbó ancora nos PCNs a concepção de texto que apresenta, ressaltando, ainda, a relação que se estabelece entre um texto e outros textos. A esse respeito, os PCNs afastam-se da

<sup>14</sup> Os manuscritos foram escritos entre 1959 e 1960.

maneira como Bakhtin (2003c) percebe o texto (vinculando-o a sua condição de enunciado), e aproximam-se da concepção que algumas correntes de estudo da Linguística Textual tinham de texto. Atualmente, a compreensão que a Linguística Textual tem de texto está profundamente atrelada à interação, mesmo que ainda vinculada à dimensão verbal, e relaciona texto com “qualquer produção lingüística, falada ou escrita, de qualquer tamanho, que possa fazer sentido numa situação de comunicação humana, isto é, numa situação de interlocução.” (COSTA VAL, 2008, p. 63). Se, por um lado, nenhum texto tem sentido por si mesmo, por outro, todo texto pode fazer sentido em uma interação específica.

Igualmente, hoje se compreende que textualidade não é uma característica do texto em si, como parece se depreender do excerto citado, mas sim “um princípio geral que faz parte do conhecimento textual dos falantes e que os leva a aplicar a todas as produções lingüísticas que falam, escrevem, ouvem ou lêem um conjunto de fatores capazes de textualizar essas produções.”(COSTA VAL, 2008, p. 65, grifo da autora).

Ainda a respeito do último excerto citado, anotamos que a concepção de intertextualidade mencionada nos PCNs não tem sua origem em Bakhtin. Este não se refere à intertextualidade, mas sim à interdiscursividade (BAKHTIN, 1998), a qual recobre a relação dialógica que se estabelece entre discursos tanto no que tange à orientação para o objeto do discurso, quanto no que se refere ao discurso do outro na antecipação da resposta do ouvinte/leitor. A noção de interdiscursividade é, portanto, mais ampla do que a de intertextualidade, a qual recobre apenas a relação que se estabelece entre textos já existentes.

Na proposta curricular de Gaspar, o autor se refere a uma concepção de texto quando aponta que,

Sob o ponto de vista gramatical, o texto não passa de um amontoado de frases, é um sistema de signos sem expressividade, abstraído de autoria, de sua dimensão social e de interlocutores. Porém, o texto visto como enunciado (texto-enunciado) está indissolivelmente vinculado a outros textos, à situação social e aos interlocutores (RODRIGUES, 2003).

[..] o que se discutiu com os professores da rede municipal de Gaspar durante vários encontros é que o ensino-aprendizagem da língua portuguesa deve partir da concepção dialógica da linguagem como meio de interação verbal entre indivíduos socialmente organizados (BAKHTIN, 1992; 2003). Ainda, na troca ininterrupta de enunciados é que se realizam as intenções discursivas dos sujeitos, as quais se concretizam por meio de gêneros do discurso diversos. Durante o processo de interação verbal, os interlocutores se posicionam diante de acontecimentos sociais, enunciam-se de lugares sociais, reagem responsivamente ao já-dito, de cujas réplicas sucederão outros enunciados, formando um elo na cadeia da comunicação discursiva. (GASPAR, 2008, p. 140)

A análise do excerto acima permite-nos entrever que o autor da proposta curricular de Gaspar, ao discutir a natureza do texto, está fazendo referência à natureza bipolar do texto

da qual fala Bakhtin, ainda que, ao fazê-lo, remeta a uma noção de texto que assinala os primeiros momentos dos estudos da Linguística Textual: a noção de texto como uma sequência coerente de enunciados (conceito de texto de Isenberg), e à noção de textualidade ou textura, entendidas como “o que faz de uma **sequência linguística** um texto e não uma **sequência** ou um amontoado aleatório de **frases ou palavras.**” (KOCH e TRAVAGLIA, 1989, p. 26, grifos nossos).

Levado isso em conta, parece-nos que ao dizer que “do ponto de vista gramatical o texto não passa de um amontoado de frases, é um sistema de signos sem expressividade, abstraído de autoria, de sua dimensão social e de interlocutores.”, o autor remete ao sistema da língua, ao texto entendido a partir do que é reproduzível e repetível na dimensão textual. Em seguida, remete ao outro pólo, o do enunciado, que se entrelaça às particularidades da interação. Ao fazê-lo, a proposta curricular de Gaspar sublinha a ancoragem que as práticas de ensino-aprendizagem de língua portuguesa encontram na concepção dialógica de linguagem, e justifica essa ancoragem ao afirmar que a produção dos enunciados não se dá no vazio. Além de orientada pelo diálogo com os discursos já-ditos e pelo discurso de resposta antecipada, ela se dá balizada pela percepção do gênero do discurso com o qual a interação e o texto se relacionam, percepção essa que constitui, por si só, uma instância significativa de construção de sentidos.

Ao se referirem aos gêneros do discurso, entretanto, entendemos que ambas as propostas curriculares (a de Gaspar e a de Timbó) são pouco esclarecedoras. A primeira aponta que os gêneros

[...] possuem um repertório inesgotável e circulam em diferentes esferas sociais. Cada gênero se caracteriza por estilos, formas composicionais e conteúdos temáticos próprios. Os gêneros do discurso são plásticos, elásticos, não possuem uma estrutura fixa, fechada, padronizada, ou seja, suas características são relativamente estáveis, pois a língua é dinâmica e evolui histórica e socialmente. (GASPAR, 2008, p. 141-142)

Entendemos como positivo o fato de o autor da proposta curricular de Gaspar procurar delinear uma reflexão a respeito dos gêneros do discurso, mesmo que essa reflexão não ganhe muita profundidade no documento analisado, todavia, acreditamos que também seria importante esclarecer: (1) a relação que se estabelece entre gênero do discurso e esfera da atividade humana, (2) o que se entende por conteúdo temático, estilo e construção composicional, (3) a relação entre gêneros primários e secundários.

Na proposta curricular de Timbó, como se pode depreender da leitura do trecho citado a seguir, menciona-se, porém não se esclarece, o vínculo estreito que existe entre os gêneros do discurso e as esferas da atividade humana. Fala-se, como se pode observar a seguir, que a renovação das esferas sociais contribui para a existência, continuidade e surgimento de novos gêneros, mas não se menciona, por exemplo, que isso contribui, igualmente, para o desaparecimento de outros gêneros.

Segundo Bakhtin, os gêneros são resgatados dentro das possibilidades de atividade humana, as quais são inesgotáveis. À medida que a esfera social se desenvolve e, automaticamente, se amplia, ampliam-se também os gêneros dos discursos. Cada gênero possui sua esfera de existência, num tempo e época específicos. Isso quer dizer que, ao se renovarem as esferas sociais, contribui-se para a existência e continuidade dos gêneros. (TIMBÓ, 2008, p. 187)

Assim como se observou na proposta curricular de Pomerode, tanto a proposta curricular de Gaspar, quanto a de Timbó, sugerem uma infinidade de gêneros para serem trabalhados na sala de aula de Língua Portuguesa no âmbito das atividades de leitura/escuta, produção textual e análise linguística. Em todos os casos, é dirigida atenção não apenas aos gêneros escritos, mas também a gêneros orais, o que entendemos como um ponto bastante positivo. Ainda, dentre os conteúdos de ensino voltados às séries iniciais, prevalecem aqueles relativos ao uso da língua, os quais se relacionam ao trabalho com o texto. É apenas entre os conteúdos de ensino voltados às séries finais do ensino fundamental (principalmente oitavo e nono ano) que figuram, nas propostas curriculares de Gaspar, Timbó e Pomerode (principalmente nesta última), conteúdos de ordem notacional, relativos à aquisição de uma nomenclatura gramatical e de conceitos sobre o sistema da língua (por exemplo, sintaxe da oração e do período objetivando o reconhecimento de objeto direto, objeto indireto, agente da passiva, etc. ).

No que tange à sugestão de conteúdos, entendemos como particularmente interessantes as propostas curriculares de Gaspar e Timbó, que, apesar de fazerem referência a conteúdos tradicionalmente abordados no âmbito de atividades metalinguísticas, sugerem que a essas se juntem atividades epilinguísticas centradas no trabalho com o texto do aluno e com textos que circulam na sociedade. Por exemplo, ao fazerem referência à abordagem da sintaxe do período, sugerem a análise de textos enfocando “o uso das preposições e o contexto semântico desse uso” e o reconhecimento e uso das conjunções como operadores argumentativos (GASPAR, 2008, p. 155).

Por fim, no que tange à elaboração didática dos gêneros do discurso para a prática de leitura/escuta, produção textual e análise linguística, a proposta curricular de Gaspar (2008), na seção concernente à “metodologia”, sugere que:

Paulatinamente, numa dimensão espiralada<sup>15</sup>, o professor pode realizar a leitura/análise/produção<sup>16</sup> de gêneros, explorando suas características: conteúdo temático, estilo e forma composicional.

Para isso, sem a pretensão de que sirvam de modelos, seguem alguns tópicos possíveis que podem ser abordados em relação aos gêneros do discurso, no tocante à sua dimensão verbal e extraverbal: quem escreve (autor); com que intenções; objetivos do gênero e do texto; público leitor;

<sup>15</sup> Entendemos que aqui o autor da proposta faz menção à abordagem em espiral sugerida por Schneuwly e Dolz (2004) quando aponta que o trabalho com os gêneros do discurso precisa ser retomado e aprofundado ao longo da vida escolar do sujeito.

<sup>16</sup> Acreditamos que seria melhor utilizar: leitura/análise/produção de textos do gênero.

suporte de circulação: jornal, livro, revista, internet; esfera de produção: familiar, escolar, jornalística, empresarial, publicitária, literária; o que gerou o texto: questão social, política, familiar; por que o assunto foi selecionado pelo autor; por que esse assunto pode interessar ao autor do texto; o texto é ideológico: tenta influenciar o leitor com relação a algum ponto de vista, a algum acontecimento social; extensão do texto; expressões (marcas lingüísticas) que são usadas com mais intensidade no texto e que podem caracterizar o gênero; que palavras ou expressões podem aparecer no gênero e que não aparecem em outros textos, além de outras questões. (GASPAR, 2008, p. 157)

Entendemos que as observações contidas no trecho acima dão concretude ao trabalho com os gêneros, o que se nos afigura extremamente importante, uma vez que, para muitos professores, o trabalho com o texto, balizado pela concepção de gêneros do discurso, é um terreno a ser desbravado. É relevante mencionar que a esse trecho, seguem-se, no texto da proposta, exemplos de questões a serem abordadas na elaboração didática de diversos gêneros, como, por exemplo, a história em quadrinhos.

Por outro lado, entendemos que, caso o autor do documento tivesse aprofundado um pouco mais suas discussões sobre os gêneros do discurso e a maneira como o sujeito os toma para balizar a produção do seu texto, tudo o que é dito no excerto ganharia mais sentido, principalmente no que se refere à exploração das particularidades do gênero (conteúdo temático, estilo e construção composicional), cuja natureza não é elucidada em nenhum momento no texto das propostas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como já apontamos anteriormente, as propostas curriculares dos três municípios estudados refratam os valores, percepções e crenças que nortearam o autor (de cada uma delas) durante a elaboração do texto; definindo diferentes projetos discursivos, percepções, compreensões, apreensões, valorações e ressignificações diversas dos discursos outros com os quais dialogou para elaborar as propostas; diferentes percepções do gênero e de sua função na mediação do diálogo entre os professores da rede municipal de ensino (leitores previstos do gênero) e os textos de sujeitos que se dedicaram à discussão dos parâmetros teórico-metodológicos que atualmente norteiam o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no Brasil e no mundo.

Em comum, as propostas apresentam a ancoragem na concepção de sujeito inacabado e sócio-historicamente constituído; a menção ao trabalho com o texto como de central importância no contexto da disciplina; a percepção de que esse trabalho não pode se dar descolado da interação e deve fugir à artificialidade das práticas tradicionais relativas à prática de leitura/escuta e produção textual, portanto o texto do aluno deve se dirigir a alguém, deve ser alvo de análise, reflexão e reescritura.

Também em comum, o fato de as propostas atrelarem o trabalho com o texto aos gêneros do discurso e a remissão frequente aos parâmetros curriculares nacionais. Apesar de compreendermos que os PCNs (BRASIL, 2008) exercem o papel de discurso de autoridade frente às propostas municipais, entendemos como preocupante o fato de que, com muita frequência, principalmente no caso da proposta curricular de Timbó, são eles a referência teórica a partir da qual o autor escolheu tomar as concepções de língua, texto e gênero que ancoram a proposta curricular do município. Essa preocupação deriva do fato de os PCNs já representarem, por si só, uma retextualização de enunciados outros, os quais ali surgem entrecruzados e reacentuados.

É ainda digno de nota que as três propostas são por vezes vagas, por vezes imprecisas, ao se referirem aos pressupostos teórico-metodológicos que norteiam o trabalho com o texto e com os gêneros do discurso na sala de aula de Língua Portuguesa. Essa imprecisão ou vagueza podem acabar por comprometer o entendimento que o professor tem sobre tais pressupostos, afetando, portanto, a elaboração didática dos gêneros para a prática de leitura/escuta, produção textual e análise linguística.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 2. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997[1929].

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética** (a Teoria do Romance). Tradução: Aurora F. Bernadini et al. 4. ed. São Paulo: Editora da UNESP, 1998 [1975].

\_\_\_\_\_. Apontamentos. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003a[1975]. p. 369-398.

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003b[1975]. p. 261-306.

\_\_\_\_\_. 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, 2003c [1975]. p. 307-336.

\_\_\_\_\_. Metodologia das ciências humanas. In: \_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003d [1975]. p. 393-410.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRASIL. **Introdução aos Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Ideb – resultados e metas**. Brasil: MEC, 2008. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/Site/>>. Acesso em: 11 out. 2009.

COSTA VAL, M. da G. Texto, textualidade e textualização. In: FERRARO, M. L. et al. (Orgs.) **Experiência e prática de redação**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p. 63-85.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASPAR. **Proposta Curricular da rede municipal de Gaspar SC**. Gaspar, SC: SEMED, 2008.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula – leitura & produção**. 3. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1985[1984].

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002[1991].

POMERODE. **Plano Municipal de Educação**. Pomerode: SEFE, 2003a.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular para o Ensino Fundamental do Município de Pomerode**. Pomerode, SC: SED, 2004.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

TIMBÓ. **Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Timbó**. Timbó, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

VOLOSHINOV, V. N./ BAKHTIN. M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004[1929].