

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos  
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral  
**LÍNGUA PORTUGUESA**



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

**Prefeitura da Cidade de São Paulo**

Fernando Haddad

*Prefeito*

**Secretaria Municipal de Educação**

Nadia Campeão

*Secretária*

Fatima Aparecida Antonio

*Secretária Adjunta*

Marcos Rogério de Souza

*Chefe de Gabinete*

**Coordenadoria Pedagógica**

Ana Lúcia Sanches

*Coordenadora*

**DIEFEM**

Marcia Cordeiro Moreira

*Diretora*

**DIEFEM**

Carlos Eduardo dos Santos

Conceição Letícia Pizzo Santos

Edson Dos Santos Junior

Fernando Jorge Barrios

Hugo Luiz de Menezes Montenegro

Jandira de Oliveira Costa

Leila Aparecida Anselmo de Lima

Luiz Fernando Costa de Lourdes

Marcos Ferreira da Fonseca

Maria Alice Machado da Silveira

Marisa Aparecida Romeiro Noronha

Nilza Isaac de Macedo

**Revisão Final**

Ana Lúcia Sanches

Daniela da Costa Neves

Fernando José de Almeida

Maria das Mercês Ferreira Sampaio

Maria Helena Bertolini Bezerra

Maria Selma de Moraes Rocha

Simone Alves Costa

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENADORIA PEDAGÓGICA  
DIVISÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Direitos de Aprendizagem  
dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral  
**LÍNGUA PORTUGUESA**

Coleção Componentes Curriculares em Diálogos  
Interdisciplinares a Caminho da Autoria

SÃO PAULO | 2016

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.  
Divisão de Ensino Fundamental e Médio.

Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autorial : Língua  
Portuguesa. – São Paulo : SME / COPED, 2016. – (Coleção Componentes  
Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria)

94p. : il.

ISBN 978-85-8379-016-7 (Coleção)

ISBN 978-85-8379-018-1

Bibliografia

I. Ensino Fundamental 2. Interdisciplinaridade 3. Português I. Título

CDD 372

---

Código da Memória Técnica: SME9/2016

*Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo,  
os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”*

*Paulo Freire*

## OLÁ, EDUCADORAS E EDUCADORES!

Com muito entusiasmo se apresenta aqui o documento curricular do componente de Língua Portuguesa, produzido por professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Ele é resultado de um trabalho efetivamente coletivo, de produção colaborativa.

Em sua primeira parte, encontram-se proposições que respondem às questões linguísticas historicamente constituídas no Brasil, país formado pelo encontro de culturas provenientes das mais diferentes regiões do planeta, num processo marcado pela colonização. Observa-se a diversidade de línguas, bem como as variedades linguísticas que formaram e formam a realidade linguística brasileira, e seus efeitos para o ensino de Língua Portuguesa na escola básica.

Na segunda parte do documento, discutem-se concepções de linguagem a referenciar o ensino de Língua Portuguesa na escola, em uma proposta de aprendizagem em que todos os que participam do trabalho pedagógico contribuem com seus conhecimentos próprios de linguagem para a construção coletiva de um conhecimento compartilhado, solidário. Assim, o texto propõe que é direito do educando se apropriar dos conhecimentos científicos, culturais, linguísticos e literários produzidos historicamente, os quais se somam àqueles que os sujeitos da aprendizagem trazem para a escola como produtores de língua, de literatura, de cultura e de conhecimentos.

Na parte terceira, discute-se a concepção de currículo em que se fundamenta o documento. Numa perspectiva interdisciplinar, observa-se que o componente curricular não se encerra em si mesmo, uma vez que um de seus objetivos principais é o de suscitar mobilizações que orientem para um trabalho contextualizado, para um trabalho em parceria entre os professores, em resposta às possibilidades de diálogos interdisciplinares.

Por fim, na última parte do documento, se apresentam relatos de práticas elaboradas e desenvolvidas por colegas da Rede Municipal, experiências inspiradoras que respondem ao que se propôs ao longo do texto, em relação às concepções de linguagem e de currículo nele discutidas.

Em seu caráter mobilizador, o documento se propõe como um convite permanente ao diálogo, ao trabalho em parceria, à produção da autoria nos espaços educativos da Cidade de São Paulo!

Texto coletivo produzido pelos educadores da Rede Municipal de São Paulo a partir de encontros e debates realizados por DIPED/DRE e DIFEM/SME.

## **EQUIPES DE DIPED**

*Servidores das Equipes de DIPED que acompanharam a construção do documento de Direitos de Aprendizagem dos diversos ciclos.*

### **DRE BUTANTÃ**

Neide Aparecida Ribeiro de Santana (Diretora), Ana Paula Martins, Ana Carolina dos Santos Martins Leite, Elder Ribeiro Garcia, Emanuel da Conceição Pinheiro Junior, Rosana Rodrigues Silva, André de Freitas Dutra, Marcelo Fernandes.

### **DRE CAMPO LIMPO**

Marilu dos Santos Cardoso (Diretora), Elenita Santana de Almeida, Elenita Santana de Almeida, Juliana Froeder Alves Grilo, Maria Aparecida Costa dos Santos.

### **DRE CAPELA DO SOCORRO**

Elberson Pereira de Oliveira Pinto (Diretora), Marisa Rodrigues das Neves Pais, Neide Antonia Pessoa dos Santos, Edmir Bugolin Quiles.

### **DRE FREGUESIA / BRASILÂNDIA**

Cesar Augusto do Nascimento (Diretor), Jessika de Oliveira Queiroz, Eleonora Cordeiro Mattoso, Ana Lucia Budin Cruz, Edmar Silva.

### **DRE GUAIANASES**

José Ivanildo Ferreira dos Santos (Diretor), Marcelo Eduardo Lopes, Rosana Soares Godinho, Marisa Leite da Fonseca Mendes Vaz, Tânia Regina da Silva de Souza, Romeu Guimarães Gusmão, Thais Blasio Martins.

### **DRE IPIRANGA**

Ilma Lopes de Aquino / Adriana Oliveira Rodrigues Paz (Diretora), Camila dos Anjos Aguiar, Nelsi Maria de Jesus.

### **DRE ITAQUERA**

Mônica Maria Chaves de Souza (Diretora), Cristine de Jesus Moura, Taís Dias da Costa, Dionel da Costa Júnior, Eduardo Gomes de Souza, Michelly Francini Brassaroto do Amaral, Flavio Luiz Costa, Sirlene Barbosa, Michele Aparecida Lopes.

### **DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ**

Edson Azevedo Barboza (Diretor), Claudia Regina Dias Branco, Paula Carneiro Albertin, Roberto Antonio Maciel, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Bertin Sandra Regina Soares, Eugênia Regina de Carvalho Rossatto, Kleber Willian Alves da Silva.

### **DRE PENHA**

Sidnei Dalmo Rodrigues (Diretor), Carlos Eduardo Fernandes Junior, Deborah Monteiro, Malu Mineo, Robson Leite, Seomara Germano.

### **DRE PIRITUBA**

Ana Maria Cesar Guabiraba (Diretor), Benedito Barnabe, Clóvis Cardoso de Sá, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Márcia Duarte Carvalho, Osmarina Aparecida Borges, Rafael Gonçalves Pereira, Sandra Regina Brugnoli Bouças, Saulo Ferreira dos Santos Braghini, Sérgio dos Santos, Sheila Ferreira Costa Coelho, Silvania Francisca de Jesus.

### **DRE SANTO AMARO**

Cícera Batista da Silva (Diretora), Francilene de Souza Tavares, Olívia Selma Gomes, Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria.

### **DRE SÃO MATEUS**

Maria Efigenia Ribeiro Pereira (Diretora), Cristiane Coelho de Souza Garcia, Edneusa Cassia Ribeiro Leite Fernandes, Elaine Aparecida Pereira, Hélio Dauto Santos Brasileiro, Izilda Fátima Spinola de Gois, Maria Bento da Purificação, Maria de Jesus Campos Sousa, Natália Rodrigues Diniz de Oliveira, Pedro Alves Neto, Ricardo Costi, Silvana Regina Brandão, Vanessa Rossi Americano, Wanusa Rodrigues Ramos.

### **DRE SÃO MIGUEL**

Vera Maria de Souza (Diretora), Adriana Ferreira Daffre, Arnaldo Lopes Siqueira, Eliana Prates da Cruz, Jairo Mauricio da Silva, Tânia Soares da Silva.

## **FORMADORES PARCEIROS**

### **DRE BUTANTÃ**

Damara Souza Silva, Ana Carolina Martins Santos Leite, Sheila Varoli, Tathiane Graziela Cipullo, Ivone Assunção Marques, Dorotea Bittencourt Dias

### **DRE CAMPO LIMPO**

Marcos Cesario, Jéssica Alves Benedito, Marco Aurélio de Souza, Bárbara Andressa Viana de Oliveira, Denise Ribeiro dos Santos, Sueli dos Santos Ferreira, Robson Augusto de Oliveira Inácio, Jennyfer Chistiane Barbosa de Jesus.

### **DRE CAPELA DO SOCORRO**

Diego Navarro de Barros, Keila Cristina Rocha Carvalho, Marisa Rodrigues das Neves Pais.

### **DRE GUAIANASES**

Aline Fátima da Silva Costa Magno, Luciano de Brito Leal, Silvano Alves da Silva, Elza Viana dos Santos, Fúlvia Zonaro Crestani, Mariana Prates Damasceno, Rosângela Ferreira de Souza Queiroz, Silvana do Vale Silva Oliveira, Natalia Raphaela dos Santos, Silvana dos Santos Silva, Zirleine Maria Ferreira, Ticiane Silva Raymundo.

### **DRE IPIRANGA**

Alessandra Carreiro Pereira Abreu, Cristiane Santana Silva, Charleston Ricardo Simões Lopes, Rita de Cássia Bordoni.

### **DRE ITAQUERA**

Alessandra Mirna Vitorino, Angela Cristina Antunes Conceição, Débora Baroudi Nascimento, Eduardo Kawamura, Flávio Luiz Costa, Juliane Corrêa dos Anjos, Liliane de Moraes Oliveira, Eduardo Gomes de Souza, Sirlene Barbosa.

### **DRE JAÇANÃ/TREMEMBÉ**

Eugênia Regina de Carvalho Rossatto, Gilberta Alessandra Redigolo, Katiane Costa Paiva Simone, Kelly Garcia Silva, Izabel Cristina do Amaral e Silva, Paula Carneiro Albertin, Sandra Regina Soares.

### **DRE PENHA**

Bruno de Moraes Oliveira, Deborah Monteiro, Francisca Mônica Cruz de Oliveira, Juliana Regina Marques Pereira, Leticia de Lucas Pires, Olesia Patricia Aparecida Giannella Henrique, Rosana Bilhodes Varili.

### **DRE PIRITUBA**

Alexandra Sitta, Cássia Oliveira Santos, Cristiane Maria Coutinho Fialho, Durval Barros Cavalcante, Eliane Marques Mendonça, Emilce Rodrigues Gomes Giro, Francisco Inácio da Luz Júnior, Giovana Pietrafesa Sellge, Grace de Sá Lopes, Marizilda de Souza Mangerona, Maurício Canuto Rocha, Plínio Pereira de Sousa, Queila Cristina Goes Borges, Sandra Santella de Sousa, Saulo Ferreira dos Santos Braghini.

### **DRE SANTO AMARO**

Adenilza Almeida Lira, Amanda Brito Shoegima, Jussara Brito de Souza, Tanija Mara Ribeiro de Souza Maria.

### **DRE SÃO MATEUS**

Andreia Cristina Marin, Emerson Cleber Boreli Gianini, Maria Bento da Purificação, Vanessa Rossi Americano.

### **DRE SÃO MIGUEL PAULISTA**

Arlete Machado Fernandes Higashi, Arnaldo Lopes Siqueira, Felipe de Souza Costa, Flávia Aparecida de Souza, Sheila de Souza Ferreira, Valquíria da Silva Rodrigues.

## **ASSESSOR DO COMPONENTE LÍNGUA PORTUGUESA**

Emerson de Pietri

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>7</b>
<b>1. HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA PERSPECTIVA MULTILÍNGUE</b> ..9	
1.1 A construção social do currículo de Língua Portuguesa .....	12
1.2 O ensino da língua e a exclusão de sujeitos .....	18
<b>2. CONCEPÇÃO</b> .....	<b>25</b>
2.1 Diálogo e relação dialógica .....	31
2.2 Ler o(s) mundo(s) .....	32
2.3 Os estudos literários nos ciclos interdisciplinar e autoral .....	33
2.4 Autor/autoria - individual e coletiva .....	37
2.5 E a gramática? .....	38
2.6 E a oralidade? .....	42
2.7 Fala, interação e inclusão .....	44
<b>3. O CURRÍCULO E O COMPONENTE CURRICULAR</b> .....	<b>47</b>
3.1 A interdisciplinaridade e o componente curricular de Língua Portuguesa .....	52
3.2 Gêneros do discurso .....	56
3.3 As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na escola .....	59
<b>4. ESTRATÉGIAS E AÇÕES</b> .....	<b>63</b>
4.1 A fala e o ato .....	63
4.2 O olhar e a voz .....	67
4.3 A literatura e a escola como espaço de repertório .....	71
4.4 O trabalho com os gêneros discursivos .....	74
Considerações em processo .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>85</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>91</b>

LINGU

PORTUG

# APRESENTAÇÃO

*Quando a gente fala nós vai.  
É porque nós vamos mesmo!*

SÉRGIO VAZ

Uma das inquietações que move esse trabalho reside na tese de que todo currículo é, em maior ou menor grau, prescritivo, pois propõe um dado recorte a conteúdos possíveis. Dentro desse recorte, está a dimensão da Qualidade Social da Educação, que deve movimentar todo fazer educativo para a transformação da sociedade, na perspectiva da superação de desigualdades sociais, do reconhecimento das diferenças, no desenvolvimento do pensamento crítico e na emancipação libertária dos sujeitos.

Nesse sentido, é possível produzir um documento que contribua para que possamos alinhar nossas convicções e concepções, firmando-as, e que, ao mesmo tempo, nos leve a considerar criticamente nossas práticas pedagógicas e educativas, interrogando as bases em que a realidade está assentada e propondo intervenções.

A descon sideração das bases em que se constituem as relações sociais e econômicas, as forças políticas e culturais, e a tentativa de erigir em seu lugar uma alternativa que não dialogue com a história, com o passado e o presente, com os anseios de futuro que hoje se produzem, corre o risco de, em lugar de possibilitar a transformação social, estabelecer um novo centro de referência para se realizar a desigualdade e a exclusão.

Propõe-se a tomada crítica das condições em que produzimos sentidos com nossos pensamentos, crenças, sentimentos e ações, de modo que possamos, cada vez mais conscientes de nossas condições, transformá-las em direção à construção de uma sociedade em que prevaleça a justiça social.

A promoção da justiça social passa fundamentalmente pela escola, a partir da construção de um currículo que tenha como premissa a descolonização, para questionar o patriarcalismo, a desigualdade socioeconômica, as discriminações de gênero, etnia, orientação sexual e outras, e a invisibilidade das pessoas, mazelas secularmente existentes em nossa sociedade, das quais são vítimas os diferentes sujeitos da escola pública.



N G U A

P O R T U

# HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA SOB UMA PERSPECTIVA MULTILÍNGUE

# 1

O Brasil é um território cuja ocupação se caracterizou pela presença multilíngue das diversas culturas que se aproximaram ao longo da história para a formação do país. Essa formação é marcada pela opressão do processo colonizatório, em que não só se estabeleceram fronteiras diversas para a definição da propriedade e do privilégio de poucos em prejuízo de muitos, como se destruíram diversos povos, dizimando-se grupos étnicos aqui existentes anteriormente à colonização predatória europeia, e, com eles, suas histórias, culturas e línguas. A invasão portuguesa promoveu o genocídio de milhões de autóctones (alguns estimam a existência de 6 milhões de pessoas habitantes no território antes de 1500), impondo-se, para os indígenas, no que em determinado momento histórico passou a se chamar Brasil, o deslocamento territorial, o aculturamento, e sua redução à mão de obra escrava.

A economia portuguesa colonial é baseada na invasão de terras para exploração econômica, com o uso do trabalho forçado de seres humanos desterritorializados a partir de suas aldeias, a partir do continente africano, a partir de suas comunidades. A aproximação dos autóctones com os alóctones (europeus e africanos) criou a necessidade de se estabelecer possibilidades de comunicação que atendessem aos interesses do colonizador. Num primeiro momento, o multilinguismo atendeu a esses interesses, de modo que mesmo o português, língua do colonizador principal, coexistisse com a de outros grupos humanos presentes no território explorado. Com a dominação cada vez mais ampla do colonizador nas terras colonizadas, e com a concorrência de outras nações europeias que buscavam se apropriar economicamente do que era previamente definido como posse da coroa portuguesa, o português é estabelecido como língua da colônia, de modo que sua distribuição no território garantisse o domínio cultural sobre o colonizado. A distribuição desigual da língua portuguesa, e sua interação com

as outras línguas existentes no território, favoreceu a produção da heterogeneidade linguística, o que colocou obstáculos à imposição do português como língua única, homogeneizadora.

Após 330 anos, quando chega ao fim o domínio português, a língua do colonizador, instrumento fundamental de dominação política, foi instituída como língua do Estado-nação brasileiro, guardando em suas características as bases desiguais com que se fez desde o início sua distribuição social (o falar português impôs-se como obrigatório a todos os habitantes do território, mas o conhecimento de sua escrita e dos modos de falar legitimados, valorizados como cultos, permaneceram propriedade de uma elite política e econômica).

No Brasil Império, observam-se as tentativas iniciais de promoção de uma escolarização mais distribuída, que fosse ofertada a parcelas mais amplas da população. Tais iniciativas encontravam, no entanto, obstáculos estruturais para sua implantação, dadas as dificuldades de implementação de escolas, de distribuição de recursos a lugares distantes dos centros urbanos e de existência de professores que assumissem esses postos de trabalho.

Findo o período do Brasil Império, na república brasileira se estabelecem ideais de educação para o povo, e, para a propagação deles, fomentam-se processos de oferta de escolarização pública, laica e gratuita. Sob o signo de “laica”, busca-se a dissociação de Estado e igreja, mas também aponta-se para a necessidade de um padrão escolar que formasse cidadãos para a cultura e a civilidade. Essa padronização pressuporia que saberes básicos seriam distribuídos igualmente a todos; porém, prevaleceu historicamente a distribuição desigual da escolarização, seja pelo acesso à escola possibilitado apenas às camadas política e economicamente privilegiadas; seja pela distribuição desigual dos saberes, de modo que um currículo único fosse implantado desconsiderando-se as diferentes culturas existentes nos territórios em que se estabelecia a instituição escolar. Com isso, parcelas majoritárias da população não viram suas realizações linguísticas legitimadas na escola, mas encontraram, de fato, a imposição de uma variedade linguística que historicamente lhes foi interdita: o português padrão escrito, variedade utilizada como referencial para marcar as diferenças de valor entre os usos linguísticos coexistentes no território.

Com a oferta da escolarização a parcelas cada vez mais amplas da população, ao longo do século XX, mais intensificadamente em sua segunda metade, inicia-se o processo de tensionamento entre o padrão escolar da língua portuguesa, as variedades linguísticas do português brasileiro, as diferentes línguas indígenas, africanas e de imigração, faladas no território.

Assim, com a democratização do acesso à escola, configura-se a possibilidade de que sejam combatidas tentativas de imposição do padrão europeu da língua portuguesa aos falantes brasileiros (ainda que esse padrão permaneça como referencial para muitas das práticas escolares de ensino de português), já que tal ação desconsidera a pluralidade e especificidades dos falantes que aqui habitam e produzem sua cultura, com o que desenvolvem diversos recursos simbólicos, dentre eles, os linguísticos. No mesmo sentido, torna possível a resistência e o combate às tentativas de ordenar as políticas linguísticas, no país, para a perpetuação do processo de colonização e de fortalecimento das culturas hegemônicas, que historicamente suplantam culturas e línguas diversas existentes no território brasileiro.

A língua é um fato social e não existe a possibilidade de dissociar a língua, e suas realizações, do falante e dos grupos que compõem a sociedade. Esse pressuposto traz consigo a possibilidade da relação criativa, entre indivíduos, mediada pela língua. Também possibilita reconhecer que a pluralidade de línguas existentes no território, e as diversas funções que desempenham no âmbito da economia, da política e para as representações identitárias dos indivíduos, se constitui na partilha de bens sociais e culturais. As disputas pelos lugares de poder são, no entanto, muitas vezes, violentas, como se observa nos modos como os povos autóctones, durante o processo colonizatório, foram desconfigurados, descaracterizados e desterritorializados, com demarcações de propriedades baseadas nas capitâneas, no latifúndio e na monocultura. Ou nos modos como desenvolvido historicamente o processo de urbanização, de elitização de espaços citadinos, de precarização da moradia da população pobre. Ou nas estratégias de negação do acesso das camadas populares ao conhecimento do português padrão em sua modalidade escrita e falada.

Não podemos esquecer que a constituição do povo brasileiro se fez de várias etnias, além da portuguesa, marcada como a figura primeira do colonizador. Porém, não somos um povo colonizado de forma homogênea, uma vez que os centros de poder que assumiram ascendência sobre o país foram diversos ao longo do tempo, e os modos de resistência a eles, também. Assim, reduzir nossa constituição à de “país colonizado” é desconsiderar a diversidade de atores envolvidos na construção e na manutenção de privilégios, bem como os conflitos contra os interesses de uma minoria. Os conflitos surgidos após a independência são fruto do tratamento diferenciado dado aos grupos aqui existentes, de modo que prevalessem desigualdades relacionadas à origem social e etnia. As diferenças se marcaram culturalmente e são reconhecíveis no tratamento diferenciado dado a homens e mulheres, a europeus e não europeus, a brancos e não brancos, a ricos e a pobres. Assim, podemos perceber no próprio léxico da língua palavras que evidenciam o privilégio que historicamente se atribuiu,



pelos grupos detentores do poder político e econômico, ao elemento masculino, ou à supremacia do discurso e de expressões religiosas de origem europeia, sobre outras religiões.

Porém, essas marcas culturais não são determinantes, muito menos definitivas, mas podem se constituir em referência para a produção de um discurso crítico que forme cidadãos que possam reconhecer as injustiças históricas e lutar por mudanças políticas em direção a uma sociedade justa.

## 1.1 A construção social do currículo de Língua Portuguesa

A língua é a mais importante construção e herança simbólica de um povo; é parte da cultura, alimenta e é alimentada por ela. Em sua gênese, estão todas as lutas, sempre políticas, travadas no viver cotidiano de todas as gentes, instituições e sociedades. Sempre conviveu com os verbos *dominar*, *impor*, *intervir*, *inventar* e *reinventar* como parte de seu devir histórico. É por esse caminho que se deve buscar compreender o que hoje chamamos de português brasileiro.

Um dos fatores de definição da modernidade, tanto em suas possibilidades científicas e tecnológicas, quanto em suas bases de definição das relações de dominação política e econômica entre as partes do globo, teria sido o estabelecimento de línguas nacionais dentre os países europeus que se constituiriam colonizadores dos territórios e populações do hemisfério sul. A definição de uma língua nacional única para cada país europeu ocidental (Portugal, Espanha, França, Inglaterra, Itália, Alemanha), com base na elaboração de gramáticas e dicionários, permitiu que cada um desses povos produzisse a representação de uma cultura e uma identidade próprias, distintas, portanto, daquelas dos países vizinhos. Teria possibilitado, assim, um processo de constituição de identidades e diferenças. Ao mesmo tempo, teria permitido que se pudessem traduzir de uma para outra língua desses Estados-nação europeus o que se produzia de conhecimentos e tecnologias. Assim, teria se constituído na Europa ocidental a possibilidade de uma rede de produção de conhecimentos e tecnologias que favoreceria a imposição do poder dessa região do globo sobre as demais (cf. AUROUX, 2000). Trata-se de um processo histórico obviamente não totalizante, uma vez que seus objetivos não se concretizaram plenamente em todas as regiões em que se pôs em funcionamento. Nesse processo, se constituíram bases para a dominação do outro e sua

submissão a regimes de poder, a partir do que outros processos históricos se produziram, dentre eles, os de resistência à dominação.

Os territórios colonizados, por sua vez, não tiveram sua organização estabelecida com base num processo horizontal de definição de identidades culturais e linguísticas. O que caracterizou a ação dos países europeus em suas investidas colonizadoras contra os países do hemisfério sul e, mais particularmente, os países centro e sul-americanos, foi a imposição de relações verticalizadas, hierarquizadas com base na ideia de raça (QUIJANO, 2005). A imposição cultural e linguística sobre os povos americanos se fez de modo a tentar produzir diferenças hierarquizantes entre colonizadores e colonizados, o que se definiu, nas colônias, como um processo de escalonamento social com base na cor da pele, que teria sempre como objetivo definir o branco europeu no ponto superior da hierarquia; os indígenas, no lugar mediano dessa escala, para a servidão; e os africanos em sua base, para a escravização.

A política oficial de distribuição da língua da colônia no território colonizado se projetou, assim, não para a formação de um espaço de trocas de conhecimentos e saberes entre os povos em contato, mas para a imposição de uma cultura sobre as demais e para a implantação de uma episteme que deveria substituir quaisquer outras possibilidades de compreensão da realidade que não fossem condizentes com as definidas pela Europa ocidental em seu ideal de modernidade (cf. MIGNOLO, 2008). Os projetos de ensino da gramática nos territórios colonizados tiveram, historicamente, a função de marcar uma hierarquia, fundada na diferença entre as culturas dos povos europeus, definidores do ideal moderno de progresso, em face da atribuição de atraso aos agrupamentos humanos considerados pelos colonizadores como primitivos e, portanto, devedores da boa vontade civilizadora dos povos europeus.

Para a missão civilizatória, os padres jesuítas aportaram em terras brasileiras em 1549, com a missão de, por meio da catequese, colonizar duplamente os nativos: torná-los parte da igreja católica e impor-lhes todos os valores e visão de mundo dos colonizadores, o que caracterizou uma imensa e intensa violência simbólica e física. Para a catequização e o convívio social, tinha lugar a língua geral, proveniente do tupi, falado em todo o litoral do território da colônia, pertencendo ao padre José de Anchieta o legado da primeira gramática dessa língua: *Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Como havia maior número de indígenas que portugueses, estes se submeteram às línguas gerais – Nhengatu (ao Norte) e Tupi Guarani (ao Sul) – para se comunicar, sem nenhum obstáculo oficial imposto, nesse momento, pela metrópole. Enquanto no falar cotidiano conviviam diversamente inúmeras línguas faladas pelos



indígenas na relação com seus pares, a língua geral era utilizada para o contato com o colonizador, para a toponímia e para a escrita de peças catequéticas.

A partir da metade do século XVI, africanos, trazidos escravizados para o Brasil, desembarcam com suas línguas, que passam a ser faladas nas senzalas, plantações e quilombos, e nas casas-grandes, quer pela voz da mulher negra que zela pelos filhos dos senhores, quer pela voz de outros negros escravizados a realizar outros trabalhos da casa dos senhores. Essas línguas serão importantes instrumentos de resistência, manutenção ou transformação da cultura africana em território brasileiro.

O português tinha lugar nos documentos oficiais, nos manuais jurídicos e na escola, para os poucos que a ela tinham acesso, e coexistia com o latim usado nas pregações religiosas, no ensino secundário e no ensino superior pelos jesuítas.

Nas interações cotidianas, o português não foi imposto, antes de meados do século XVIII, como língua obrigatória da colônia, de modo que não se orientou a realidade multilíngue da fase inicial do Brasil colonial em direção a um ideal de homogeneização linguística, o que possibilitou que prevalecesse, então, a diversidade linguística no território colonizado.

Em 1756, o Marquês de Pombal expulsa os jesuítas do Brasil e oficializa o português como língua única da colônia. Por meio de um édito intitulado Diretório dos Índios, obriga-se ao uso da chamada “Língua do Príncipe”, instrumento de poder para a imposição da cultura do colonizador e controle do colonizado. Com a reforma pombalina, a língua portuguesa passou a ser imposta aos habitantes da colônia de forma coercitiva. Tal documento postula, por meio da imposição da língua e de outras medidas, um violento processo de aculturação dos índios, tidos como primitivos e incivilizados, pelos representantes da Coroa. Apesar da força que pode ter um documento oficial do colonizador, em que se expressa a repulsa pela manifestação linguística do colonizado, não se consegue, na realidade, concretizar o uso de uma língua por decreto. Será necessária a criação de uma estrutura burocrática para garantir sua institucionalização.

Inferiorizar os valores simbólicos do conquistado sempre foi uma estratégia largamente empregada por conquistadores, em quaisquer circunstâncias, para negar ou matar identidades; para silenciar; enfim, para impor novas maneiras de sentir, pensar e ver o mundo. Afinal, segundo Frantz Fanon (2008, p. 34):

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. E quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais escapará da sua selva.

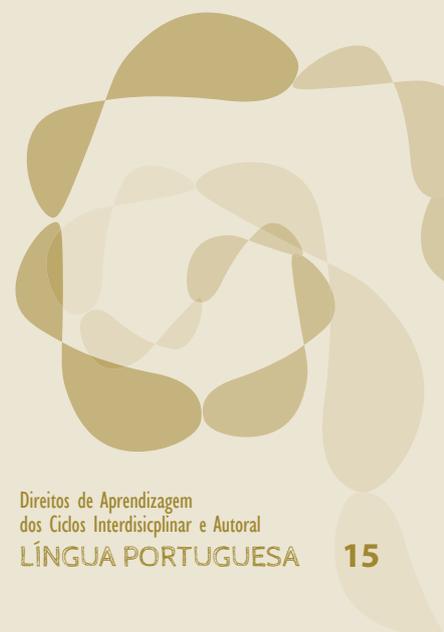
A alfabetização em língua portuguesa ocupava a centralidade do Sistema de Ensino no Brasil para os muito poucos que podiam acessar a escola nos momentos iniciais da formação da sociedade brasileira. Quem podia experienciar um tempo maior de escolarização aprendia a gramática do latim, que tinha prestígio e valor social. Para essa classe social abastada, que já adentra a escola conhecendo a modalidade culta, era importante conhecer o funcionamento dessa modalidade; a língua local, o português, servia apenas como instrumento para essa aprendizagem. Retórica e Poética completavam o currículo. Isso se fazia em uma sociedade de poucos letrados, em que se diferenciavam as pessoas pela arte do bem falar, do bem escrever, e pelo conhecimento dos clássicos latinos, gregos, lusitanos e franceses.

Considerada a posição de língua instrumental para o aprendizado da cultura clássica, que o português ocupava na escola, não se tem no Brasil até esse momento algo que se possa definir como uma disciplina curricular de língua portuguesa.

A vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, aumenta, no Rio de Janeiro, o número de falantes dessa língua no território e autoriza o surgimento da imprensa, o que amplia o acesso a obras da cultura escrita, que passam então a ser produzidas no país e alteram significativamente o quadro das funções em que se fazia presente a língua portuguesa na sociedade.

Nesse momento, não existe ainda o cargo de Professor de Português, criado apenas em 1871. As aulas de português, em instituições como o Colégio Pedro II, são ministradas por médicos, engenheiros, advogados e outros profissionais liberais que tivessem bons conhecimentos de e sobre linguagem verbal, geralmente adquiridos em universidades europeias. Esses professores se pautavam em antologias de textos clássicos para definir o que e como ensinar. Os manuais publicados nesse período perduraram na tradição escolar brasileira, com diferentes formatos, até 1960, sempre privilegiando textos considerados modelares, canônicos, que ditassem um padrão normativo para os usos linguísticos.

Em 1838, o regulamento do Colégio Pedro II passa a mencionar a Gramática Nacional como objeto de estudo na escola. Assim, já se pode fazer referência à constituição do português como área do conhecimento, e já se pode falar de uma modalidade culta da língua definida para ser ensinada (SOARES, 2001).



Nesse processo, o Romantismo, com seu ideário de edenização do país e de sua cor local, e com a idealização do homem brasileiro associada à figura do índio, principalmente pela obra de José de Alencar, intenta um abasileiramento da língua de que faz uso uma elite branca. Assim, mitificou-se o índio. Os românticos expressaram-se em uma língua que não representava o cotidiano de homens e mulheres brasileiros, mestiços, negros, índios e brancos. Prevalencia a distribuição desigual da língua portuguesa na sociedade brasileira, interditado o acesso das classes populares a seus usos escritos e à sua variedade considerada padrão.

Na segunda metade do século XIX, Retórica, Poética e Gramática se associaram na disciplina Língua Portuguesa, o que não significou o abandono dos pressupostos teóricos desses campos do saber, nem a relevância atribuída aos estudos dos clássicos. De acordo com Soares (2001), isso se explicaria porque a escola continuou servindo ao mesmo grupo social economicamente privilegiado, pertencente a um contexto cultural letrado e com razoável conhecimento da chamada norma-culta.

Ainda que a escolarização apareça como projeto já no Brasil Império, e como princípio no estabelecimento da República, a Educação como direito de todos, fruto da luta do povo por escola e das necessidades produzidas pela adesão do Estado a determinados modelos econômicos, aparece apenas na Constituição de 1946.

Se, ao longo do século XX, o acesso à escola se amplia gradativamente, é somente a partir da década de 1960 que camadas mais amplas da sociedade começam a frequentar os bancos escolares, processo que se intensifica com os projetos desenvolvimentistas implementados pelo regime militar a partir dos anos 1970.

Juntamente com esse novo alunado, chega à escola sua variação dialetal e outras práticas de letramento não representadas na cultura escolar tradicional. Diante disso, ocorre não apenas uma mudança significativa no público que pode frequentar a instituição escolar, mas também a precarização dos salários dos profissionais da educação pública e das condições de trabalho nas escolas que são construídas para atender as classes populares.

Sob a justificativa de que o professor que leciona nas escolas públicas é supostamente não detentor de uma formação humanística ampla, produz-se a representação de que o livro didático seria um instrumento que viria suprir as lacunas do conhecimento desse profissional. Desse material passam a constar lições de gramática, sempre sobrepostas a textos escritos julgados modelares, de modo a constituir em objeto de ensino a língua padrão. Não há lugar para o uso não artificializado da língua, nem para a presença, na aula de português, das diferentes variedades linguísticas

que constituem essa língua. Mais tarde, os manuais passam a ter respostas, orientações metodológicas, propostas de produção de textos para “facilitar” o exercício da docência.

Constrói-se assim, como mencionado, a representação de um professor sem condições de preparar suas aulas, devido a sua carga de trabalho, o que justificaria a presença do livro didático em sala de aula como suporte para a prática pedagógica. Tal representação desvalorizava o professor em sua profissão, de modo a submetê-lo a decisões construídas externamente à escola. Parte dos discursos atuais de desvalorização do professor e da docência se fundamenta nessas imagens construídas durante o processo de reestruturação da escolarização básica operado pelo regime militar.

Os estudos de linguística, que chegaram aos cursos de formação de professores na década de 1960, não encontraram, a princípio, espaço nos materiais didáticos, ou nas aulas de português da escola básica. Em parte, isso se explica com as mudanças curriculares que foram implementadas nos anos 1970, baseadas nos pressupostos da Teoria da Comunicação e numa visão de língua pragmática, utilitária e não reflexiva, concernente à necessidade de formação de um indivíduo conformado ao novo Regime ditatorial e produtivista. Entretanto, essa concepção de língua prevista para o currículo escolar produziu um efeito não planejado: a entrada nos materiais didáticos e nas salas de aula de outros gêneros, como os quadrinhos, textos jornalísticos, publicitários, letras de canções populares etc., com o que se diversificou a quantidade de gêneros de discurso a circular no interior das aulas de língua portuguesa.

Finda a ditadura, as vozes das novas Ciências Linguísticas (Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Aplicada etc.) e de outros campos do conhecimento, que há muito denunciavam os prejuízos sociais decorrentes do ensino tradicional do português, e do ensino de modo geral, que levavam ao fracasso escolar milhares de estudantes, começam a provocar mudanças no modo de se conceber o que seria ensinar português na escola. Esse tempo é marcado pela polêmica sobre ensinar ou não gramática, bem como pelo debate acerca da convivência e aceitação no espaço escolar de todas as variedades linguísticas<sup>1</sup> que constituem a língua em sua heterogeneidade.

Linguistas e educadores se voltaram para a construção de concepções de língua e de ensino de língua pautados no uso falado e escrito, na funcionalidade, no letramento contínuo, na denúncia do preconceito linguístico, no multilinguismo. Na década de 1980, Propostas Curriculares foram pro-

---

1 A conceituação de variedades linguísticas, e conceitos relacionados, é apresentada na parte 2 deste documento (Concepção).



duzidos em diferentes Estados brasileiros, em resposta às necessidades e às características dos grupos sociais que compunham as escolas no país. A interação social, a sensibilidade cultural, a pedagogia crítica e situada, constituem-se princípios orientadores para a construção do currículo e das práticas pedagógicas. Não mais o conhecimento gramatical normativo, mas as atividades linguísticas, com a língua e sobre a língua, são observadas como base metodológica para o trabalho em sala de aula, e o texto produzido em contexto passa a ser considerado como unidade do ensino de português na escola. Partes dessas contribuições teóricas são absorvidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998, sobretudo no que tange ao lugar do texto e ao papel da gramática no ensino-aprendizagem de português.

## 1.2 O ensino da Língua e a exclusão de sujeitos

O Brasil é marcado pela sua história de ex-colônia portuguesa, pelo sequestro de negros e indígenas escravizados e forçados ao trabalho, e pela aculturação de imigrantes chegados ao país como mão de obra para a exploração econômica no trabalho não qualificado. Também tem como marca a expatriação, o genocídio ou a proibição das identidades culturais dessas populações, que há anos lutam por direitos e visibilidade nas mais diversas instâncias sociais. Tais processos de exclusão, iniciados na ação do colonizador português e continuados, sob novas bases, pelos grupos econômicos nacionais e estrangeiros que historicamente exploram economicamente o país, se mantiveram presentes nos documentos acadêmicos e em leis claramente excludentes, o que tem produzido uma sociedade injusta, desigual, com instituições discriminatórias. A perpetuação da discriminação e da injustiça social — seja esta fundada no racismo, no sexismo, nas diferenças econômicas, culturais ou religiosas — passa pelas representações de linguagem e pela expressão dos corpos e das subjetividades, muitas delas negadas no espaço escolar quando das escolhas de conteúdos que irão compor o ensino dos educandos e a formação dos docentes.

Os documentos oficiais advindos do processo de redemocratização do país, após a ditadura militar (1964-1985), trazem consigo os direitos das pessoas que habitam o país e sinalizam a construção de um Estado democrático, reconhecendo as exclusões de muitos aos direitos sociais. Em seus artigos 3º e 6º, a Constituição Federal, promulgada em 1988, afirma:

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II – garantir o desenvolvimento nacional;

III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Os ideais apregoados na Constituição Federal foram explicitados e normatizados em outros documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e os Parâmetros Curriculares para a educação nacional (PCNs/1998).

A Constituição Federal de 1988 garante direitos subjetivos, isto é, o direito das pessoas de se valer do que está previsto em lei. A normatização dos artigos referente à educação busca explicitar o direito ao acesso e à permanência na escola, para o bem de todos, livres de discriminação e preconceito, de modo a garantir-se a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 1988, art. 206, alínea II). Em geral, tem-se considerado esse artigo segundo categorias estanques, de modo que o educando teria a liberdade de aprender; o professor, de ensinar; e o meio universitário, de pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber. Trata-se de algo que ocupou o senso comum e alijou nossa educação, uma vez que se colocam educandos como recipientes do conhecimento ministrado pelo professor, e o professor submisso ao conhecimento produzido pelas universidades.

Essa leitura, associada à desvalorização que historicamente se atribuiu à escola e ao professor por agentes econômicos, pela mídia, ou por setores da política e da academia, promoveu ou intensificou o processo de distribuição desigual dos saberes e dos conhecimentos produzidos historicamente: a incapacidade atribuída aos pertencentes a grupos desprestigiados socialmente tem definido a facilitação, a superficialização, a seleção diminuidora, a restrição do acesso aos saberes e conhecimentos a serem ofertados na escola. É a base para o empobrecimento do currículo, para a sonegação de instrumentos de atuação social. Trata-se de uma leitura que produziu em nosso meio uma educação refém e não autônoma, além de excludente. Num outro sentido, é preciso partir do princípio de que todo sujeito em interação com o meio é produtor de conhecimento e



arte, e a partilha dessa produção é livre e pautada nos direitos subjetivos e na relação cidadã. É preciso partir do princípio de que a classe social não é um fator de permissão ou impedimento para o aprendizado dos conhecimentos produzidos pelas diferentes instâncias sociais em que essa produção se faz. Abre-se assim a possibilidade de se reconhecerem direitos que foram historicamente negados a grupos sociais que compuseram a formação do país.

Nesse sentido, em 2003, é promulgada a Lei nº 10.639 e, em 2008, a Lei nº 11.645, que alteram o artigo 26 da LDB, o qual passa a vigorar com o seguinte texto:

Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.

A alteração da LDB por força de lei trouxe à tona o grau de exclusão dos grupos étnicos negros e indígenas, não só dos manuais escolares, mas da organização social de modo amplo, denunciando o que se passou a chamar de Racismo Institucional, assim explicado como:

(...) mecanismo estrutural que garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados - negr@s, indígenas, cigan@s, para citar a realidade latino-americana e brasileira da diáspora africana - atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeit@s nestes grupos. Trata-se da forma estratégica como o racismo garante a apropriação dos resultados positivos da produção de riquezas pelos segmentos raciais privilegiados na sociedade, ao mesmo tempo em que ajuda a manter a fragmentação da distribuição destes resultados no seu interior (WERNECK, 2013.)

A alteração da LDB possibilitou evidenciar o racismo persistente no nosso material escolar e em algumas práticas escolares que excluía dos currículos as etnias negras e indígenas. Considerando-se a obrigatoriedade de oferta do ensino básico público para educandos dos 6 aos 14 anos, parte considerável dessas crianças e adolescentes não se vê representada nos materiais e nas práticas docentes, gerando marginalização e injustiça social, já que não se reconhece a pluralidade de pessoas que compõem nossos espaços, nem a contribuição histórica acumulada ao longo dos anos ou, ainda, a contribuição do indivíduo para a cultura escolar no momento do aprendizado.

Afinal, a quem ensinamos? Para quem são nossas escolas e nossos espaços? Quem são as crianças e adolescentes e quais são suas histórias?

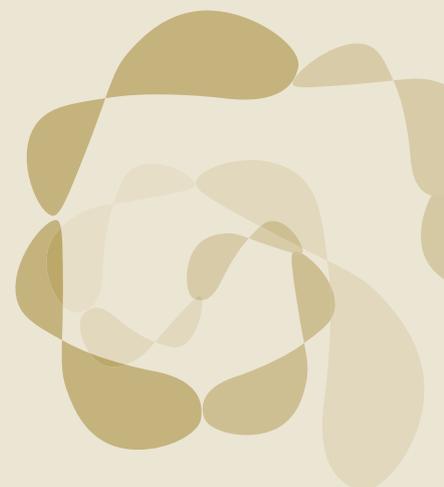
A metodologia do ensino de língua portuguesa precisa desafiar o educando a pensar, refletir, criar, agir, escolher, descobrir, cooperar, solidarizar-se e existir no espaço educativo, trazendo a sua contribuição, marcada prioritariamente na sua língua e no seu corpo. É preciso garantir que o(a) educando(a) se sinta capaz de aprender o que a escola lhe tem a oferecer do conhecimento historicamente produzido, em suas diversas realizações culturais, científicas e tecnológicas.

Partindo da premissa de que compreender e construir conhecimentos só acontece a partir de conhecimentos já disponíveis – afinal de contas, o(a) educando(a) traz consigo um repertório sociocultural e intelectual que a escola precisa acolher e alargar –, o ensino de língua portuguesa precisa tomar a produção textual oral, corporal e escrita do(a) educando(a) como indicador de caminhos, como a matéria-prima do que se deve abordar, aprofundar e problematizar.

Os processos migratórios, forçados ou espontâneos, trouxeram e trazem sujeitos e suas línguas para compor a diversidade brasileira. Cabe à escola acolher os indivíduos e garantir espaço e metodologias próprias que os contemplem e lhes permitam, de modo solidário, se apropriar da língua portuguesa, dos bens culturais e dos saberes e conhecimentos que possibilitem sua participação social plena.

A percepção de um país composto de diferentes línguas e variedades diversas do português é um princípio que pode orientar as práticas interdisciplinares (ao possibilitar estabelecer temáticas para problematização e estudo) e garantir voz a todos que formam o que chamamos de escola.

O ensino de língua portuguesa deve garantir a todos o acesso à cultura escrita de forma equânime, sob risco de continuar promovendo uma educação desigual - fundamentada numa visão do outro como incapaz, menor, falho - com o que se mantém como sectário, discriminatório, sexista, homofóbico, eurocêntrico ou racista.



Discutir a língua é discutir o direito de todos à voz, questionando privilégios, uma vez que pela dinâmica da língua se instauram espaços de discussão. O que se busca com um ensino que reconhece e assume essa pluralidade é o fortalecimento desses espaços de discussão e das instituições democráticas, a garantia e preservação de toda forma de vida, a criação de outros espaços possíveis, o trânsito social das pessoas independentemente de etnia, cor, credo, sexualidade, opção política, fronteira territorial e idioma.

É importante reconhecer que os processos de exclusão social dos povos indígenas e negros brasileiros deixaram sequelas que vão além da situação econômica desses grupos e dos aspectos psicossociais do racismo. Causaram também epistemicídio, ou seja, o apagamento e a depreciação dos conhecimentos provenientes das culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, privilegiando-se

o ensino e a difusão da cultura dos colonizadores, considerada hegemônica.

Como não poderia deixar de ser, a imposição cultural se fez com imposições linguísticas, que por vezes preponderaram no currículo tradicional de língua portuguesa. É uma memória que se estende e produz efeitos, como apontado anteriormente, desde a educação jesuítica, seguida da reforma pombalina educacional do século XVIII, que transferiu a educação brasileira para as mãos dos vice-reis, nomeados por Portugal, que mantiveram a proibição do uso e estudo de qualquer idioma que não fosse o português, com todo seu rigor eurocêntrico de formalidade, ignorando e marginalizando as línguas e falares indígenas, africanos e afro-brasileiros.

A escravidão da população negra, a perseguição aos índios e sua desterritorialização, a interdição da cultura de comunidades étnicas, a exploração econômica da mão de obra de imigrantes e refugiados violentam pessoas e silenciam manifestações culturais. A estratégia de vender, para senhores diferentes, pessoas vindas de uma mesma etnia, inibiu possibilidades de comunicação, articulação e organização das culturas africanas. Mesmo com toda a resistência das comunidades quilombolas e com as diversas revoltas, o fato de toda uma população ser considerada por muito tempo “sem alma” registrou em nossa cultura uma desvalorização ao que fosse por ela cultivado, inclusive suas crenças, línguas e falares. Assim, mesmo com o fim legislado da escravidão, os aspectos linguísticos desse grupo social continuaram desprezados pelo poder público e pela educação. As línguas indígenas foram dizimadas com a violência contra as etnias que se colocavam ou se colocam em face dos interesses econômicos. As culturas de imigrantes foram perseguidas ante sua não assimilação aos valores nacionalistas impostos por grupos políticos. Grupos de imigrantes e refugiados são explorados, em condições de escravidão, no campo ou nos grandes centros urbanos.

Mesmo com a ampliação da oferta de escolarização e redução significativa do analfabetismo da população brasileira no século XX, os valores culturais relacionados a uma elite econômica e política tradicional, por vezes, ainda prevalecem nas construções curriculares. Na literatura, por exemplo, autoras e autores indígenas e afro-brasileiros foram ignorados pelos tantos programas de ensino, e a democratização do acesso à escola, que trouxe a população negra e indígena para os bancos escolares, não cuidou de reconfigurar o currículo, expandi-lo, transformá-lo e descolonizá-lo. Contudo, como vimos, os movimentos negros articulados conquistaram, em 2003, a Lei nº 10.639, que trata da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas, assim como, em 2008, foi conquistada a Lei nº 11.645, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena. Ainda hoje, porém, a implementação dessas leis é um grande desafio.

O não respeito pela língua ou pela variedade linguística do(a) educando(a) permanece uma situação a ser transformada socialmente e, na escola, um fator a ser realmente enfrentado no sentido de não mais deslegitimar os falares dos diversos grupos que compõem a sociedade. Ao mesmo tempo, é preciso garantir a esses grupos a aquisição da variedade padrão escrita e da fala identificada a uma variedade de expressão considerada culta, referenciada em práticas de letramento a que historicamente se atribui mais prestígio social. Assim, pode-se ver garantido aos diversos grupos sociais o acesso aos instrumentos de luta política e mudança social.



PORTU

GUESA

## CONCEPÇÃO

*[...] Mas de hoje em diante,  
Não vou aceitar.  
Se eu quiser usar maquiagem,  
Eu vou usar.  
Se eu não quiser,  
Ninguém vai me obrigar.  
Eu sou mulher,  
E feminista!  
Dessa vez, vocês vão ter que me engolir!  
Parem de falar,  
E comecem a me ouvir.  
Minhas antepassadas,  
Queimaram na fogueira,  
Mas hoje eu não sou obrigada a aceitar machismo nem de  
“brincadeira” [...]*

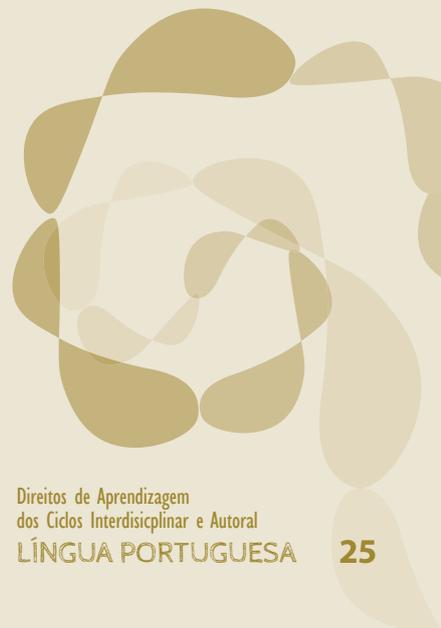
*Gabrielle Aguiar<sup>2</sup>*

**E**sse trecho do poema de Gabrielle, estudante de 8º ano do Ciclo Autoral, afirma uma identidade não polarizada e consciente de suas potencialidades. Da porosidade de cada palavra irrompe a vocação ontológica para ser mais. Preenhe de sentidos e significados, seu texto metaforiza o caminho ao qual o ensino de língua portuguesa deve levar as educandas e educandos da escola pública: ao desvelar as palavras, revela o poder contido nelas.

Para os sujeitos de direitos matriculados na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, o estudo da língua tem de utilizar recursos da fala, da escrita, do corpo, das tecnologias (analógicas ou digitais) de que esses sujeitos se apropriam nos grupos de que participam num trabalho social e coletivo. Desse modo, língua, linguagem e cultura devem ser compre-

<sup>2</sup> Esse poema, na íntegra, encontra-se como anexo ao final do documento.

# 2



endidas como interdependentes, constituidoras da cultura dos grupos e da identidade dos sujeitos.

Tal pressuposto implica uma reflexão sobre nossa(s) própria(s) língua(s), cultura(s) e identidade(s), que deve ser realizada por nós e multiplicada em nosso espaço de trabalho: não apenas no contexto de sala de aula, mas por toda dimensão escolar e de sua comunidade. Isto é, precisamos pensar em como crianças, adolescentes, adultos e demais agentes contribuem para (e consideram) o plurilinguismo circulante no espaço escolar, presente nos diversos contextos de manifestações orais, bem como nas diversas possibilidades de escrita. Só assim poderemos produzir estratégias que desconstruam uma visão de língua naturalizada e hierarquizada, que privilegia a variedade culta em detrimento de outras variedades e, por isso, valora e hierarquiza seus usuários, estigmatizando aqueles que não produzem de saída um modelo de bem falar e bem escrever, com o que se naturalizam preconceitos linguísticos. Esse processo tem impedido historicamente que estudantes de classes populares se apropriem dos instrumentos linguísticos privilegiados socialmente: a língua padrão, em sua modalidade escrita, e a variedade culta, em suas modalidades escrita e falada.

**Variedade linguística:** a língua se constitui de um conjunto de variedades linguísticas, isto é, usos diversos da língua em função de fatores históricos, regionais, etários, geográficos, sociais etc.

**Língua padrão:** é referendada por alguns gramáticos e puristas como um ideal de língua, referenciado em padrões de escrita de um determinado cânone literário, tida como modelar e que não se altera no tempo e no espaço. Sob essa perspectiva, os falantes da língua é que devem se adequar a esse padrão, e não o contrário.

**Variedade culta:** uma das variedades linguísticas, é produzida por classes sociais favorecidas, urbanas, letradas e escolarizadas. Apresenta um caráter utilitário nas relações comunicativas, já que muitos textos, sobretudo os escritos formais e públicos, são produzidos nessa variedade.

## Heterogeneidade, variação linguística, língua padrão e variedade culta

Nenhuma língua natural é um todo homogêneo, mas se constitui, de fato, **heterogeneamente**. Em suas mudanças históricas e em suas mudanças sociais, as línguas se diversificam de modo a responder significativamente às necessidades de simbolização e de comunicação que se materializam nos modos de produção da realidade.

No que se refere às línguas de colonização, tal processo de diversificação se faz a partir dos traços de diferenciação entre essas línguas tais como usadas nas metrópoles e como vieram a ser usadas nas colônias. O português imposto como língua de colonização não poderia equivaler ao português de Portugal. São e não são a mesma língua (cf. ORLANDI, 2002), pois a língua falada nas (ex)colônias não poderia ser de mesmo valor que a língua falada pelos povos que supostamente a teriam originado e consagrado sua nobreza nos centros de prestígio e de poder.

Ainda que posicionamentos padronizantes ou puristas respondam a essa ideia de uma origem nobre do português e desejem a existência de uma língua homogênea, pura, plenamente regulada e que não se altere no tempo e no espaço, uma língua natural se constitui, de fato, de um conjunto de **variedades linguísticas**. Podemos observar, por exemplo, as diversas formas de realização do “r” em variantes distintas do português; ou formas diversas de se realizar a concordância entre nome e verbo (*Nós pegamos o livro. / Nós pegou o livro.*); ou de emprego de preposições (*A novela que você gosta. / A novela de que você gosta.*). A **variação linguística** se faz, na realidade, em função de fatores históricos, regionais, etários, ou sociais.

Sobre os usos linguísticos atuam socialmente forças de manutenção e de mudança. Dentre as estratégias de manutenção, observa-se a ação de forças que tentam garantir o estabelecimento e manutenção de padrões linguísticos. Essas forças se concretizam em atitudes corretivas, discriminatórias e circulam em materiais didáticos, gramáticas prescritivas e dicionários, em espaços institucionais e na grande mídia. Referenciam-se num estado anterior da língua, considerado modelar – a escrita literária do classicismo português, por exemplo. Essa representação de um ideal de língua baseada nesse processo de regulação linguística - a que chamamos língua padrão - faz uso de instrumentos de gramatização e tem como referência um estilo de escrita tomado como modelar, que não se alteraria no tempo e no espaço.



Mas o processo de manutenção linguística pode se fazer também com base na representação de usos considerados cultos, porque estes estão fundamentados nas possibilidades linguísticas desenvolvidas pelo contato com materiais escritos que circulam socialmente na atualidade.

Classes sociais urbanas, letradas e escolarizadas produziram usos que responderiam a essa representação de uma língua culta. Observa-se, assim, um processo de normatização linguística que se referencia nos usos legitimados por certas classes sociais. Essa representação de língua se denomina, neste documento, **variedade de culta**.<sup>3</sup>

Um ensino emancipatório tem como um de seus objetivos principais a explicitação desses processos de legitimação de determinadas variedades linguísticas (estabelecidas para referenciar um padrão ou uma variedade de prestígio), a fim de que se possa observar criticamente a produção histórica da língua como um lugar de discriminação.

O educador nunca pode perder de seu foco os(as) educandos(as), no sentido de considerar quem eles são, de onde eles vêm e como suas identidades linguísticas estão sendo construídas. Afinal, as crianças chegam ao Ciclo Interdisciplinar com uma trajetória de uso da língua em vários contextos comunicativos, em interações mediadas por diversas linguagens, construídos a partir de suas experiências familiares, sociais e escolares. As vivências na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização proporcionam o exercício da escuta ativa nas diversas situações de leitura. Contudo, é comum observar uma ruptura, nesse processo ativo, no Ciclo Interdisciplinar, bloqueando-se o interesse de alguns dos estudantes para com situações que antes lhes eram prazerosas.

Estamos tratando de um ciclo em que as aprendizagens adquiridas pelas crianças podem se consolidar e fortalecer o alicerce de uma formação de qualidade; ou podem ruir, quando as respostas são o desinteresse e o descaso.

Por isso, é necessário pensar o ensino de língua a partir da realidade histórico-social na qual a comunidade escolar se posiciona e, para além da simples transmissão de técnicas ortográficas, estilísticas e textuais, produzir

<sup>3</sup> Neste documento foi feita a opção pela designação **variedade de culta**, por se entender que a designação **norma culta** carrega em si referência a valores hierarquizantes e elitistas, que este currículo propõe desconstruir. Uma leitura mais aprofundada dos conceitos abordados neste quadro, e das relações que se estabelecem entre eles, pode ser observada, dentre outros trabalhos, em Camacho (2012), Castilho (2014) e Bagno (2013).

em sala de aula o espaço necessário para que crianças e adolescentes não apenas possam ter a língua como objeto de conhecimento sistematizado, mas que também reflitam sobre os valores atribuídos aos usos da língua nos diversos contextos sociais, e se posicionem criticamente em face dos gêneros de discurso<sup>4</sup> que circulam socialmente e condicionam percepções da realidade que podem ser favoráveis ou contrárias aos interesses do grupo social de que participam.

Assim, entendemos a língua como um elemento sociocultural, político, dinâmico, em constante desenvolvimento, sempre em consonância com os grupos sociais, seus tempos e espaços, e que, portanto, precisa ser concebida dissociada de estereótipos, de concepções estanques, fixas e hierarquizantes, a fim de que possa cumprir seu papel emancipatório e libertário para com os seus agentes. Nesse sentido, é necessário abordar criticamente na escola as concepções de língua que a reduzam a um certo conjunto de uso considerado correto, enquadrada em preceitos de padronização; é necessário questionar os critérios para a seleção de determinados gêneros de discurso<sup>5</sup> e seu uso didático para representar modelos definidos como adequados e valorizados de produção e percepção da realidade sócio-econômica-cultural.

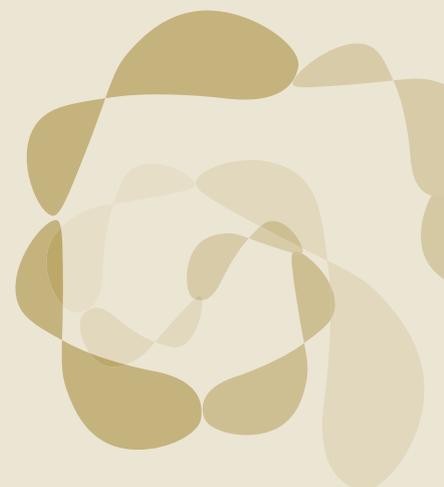
Voltamos à necessidade de reconhecermos, na história e cultura da comunidade escolar, suas práticas e usos de linguagem e, a partir desse reconhecimento, traçar estratégias de ação que relacionem o conteúdo escolar com tal conhecimento, ressaltando a importância de se considerar os contextos de uso da língua e buscando empoderar os estudantes de uma perspectiva crítica sobre as valorações sociais que se atribuem às diferen-

Somente assim poderemos garantir que essas crianças e adolescentes se apropriem de um direito fundamental a qualquer falante, que é o de se expressar, independentemente do valor social atribuído a sua variedade linguística, sem que com isso lhes seja negado o direito de se apropriar (criticamente) das variedades linguísticas mais valorizadas socialmente.<sup>6</sup>

4 O conceito de *gênero de discurso* é discutido no item 3.2 deste documento.

5 Nos PCNs de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), como gêneros discursivos indicados para o trabalho em sala de aula, mencionam-se, dentre outros, os contos de fadas; quadrinhos; notícias; entrevistas; anúncios; slogans; textos de enciclopédia; saudações; mitos e lendas populares; bilhetes; postais; cartões. A própria seleção de gêneros a serem apropriados didaticamente é uma decisão política: *por que esses e não outros* é algo a se questionar no momento em que se trabalha com a língua portuguesa num contexto específico; numa escola com características próprias; com alunos que trazem para a sala de aula a cultura de seu grupo social.

6 Um princípio semelhante pode ser observado para a relação entre diferentes línguas, no documento do componente curricular de língua inglesa.



**É direito do educando ter reconhecido que o Brasil é um país multilíngue e que a língua portuguesa se compõe de diferentes variedades linguísticas, sendo a variedade culta uma dentre outras, e não exclusiva para a criação cultural.**

tes variedades linguísticas. Antes de observar e avaliar a forma como se expressa, responde-se àquilo que o educando expressou.

O empoderamento dos sujeitos se faz na escola com a possibilidade de apropriação, por educandos e professores, dos diferentes recursos linguísticos que podem se fazer

instrumentos de transformação social.

Coloca-se então a necessidade de recorrermos às contribuições oriundas do campo da sociolinguística e reconhecer que o Brasil é um país de múltiplas línguas e de múltiplas variedades da língua portuguesa. A língua considerada padrão, portanto, é observada como uma entre tantas variedades, ainda que não se esqueça de que nela estão cifrados valores culturais e científicos, e que ela seja o recurso historicamente legitimado para a intervenção na realidade social e política. Reconhece-se sua funcionalidade para estabelecer modos mais abrangentes, no tempo e no espaço, de comunicação entre os falantes de português (seja para promover a intercompreensão, seja para promover a interdição de sentidos ou a sonegação de significados): nela se produzem, principalmente na modalidade escrita, modos de produção, registro e circulação de conhecimentos; nessa mesma variedade escrita padrão

se produzem mecanismos de interdição dos indivíduos a seus direitos sociais, políticos ou econômicos.

Ao contrário, ela pode ser usada como instrumento para promover o apagamento de culturas e de expressão dos indivíduos, quando imposta como regra de convívio. Dessa maneira, o ensino-aprendizagem da língua padrão ou da variedade culta está subordinado às necessidades de expressão e comunicação,

o que significa dizer que se faz a opção por observar-se a função social da linguagem para a produção e circulação do conhecimento. Em outras palavras, a expressividade e a comunicação não podem estar a serviço de conteúdo estrutural, de exercícios com fim em si mesmos, correndo-se o risco de esvaziar de sentido aquilo que se diz. Magda Soares (2014) alertou para os riscos da desaprendizagem da escrita quando as suas funções (por exemplo, a pessoal: escrever para se expressar; a interativa: escrever para se comunicar; ou a imaginativa: escrever para criar) são reprimidas em prol

Nesse sentido, também é direito do educando ter sua variedade linguística e suas manifestações artísticas reconhecidas, legitimadas e não excluídas do contexto escolar de produção de conhecimento, porque “são sistemas complexos, lógicos e articulados que dão conta das necessidades expressivas de determinados contextos sociais” (SÃO PAULO, 1992, p. 23).

de uma escrita instrumental, pautada na reprodução.

Se já observamos a complexidade de nossos contextos, precisamos também entender como eles podem nos levar a uma outra maneira de se abordar a língua dentro da escola. Para tanto, a seguir, delinearemos algumas questões importantes relativas às noções de dialogia, leitura e autoria.

## 2.1 Diálogo e relação dialógica

A relação dialógica se produz na interação entre sujeitos sociais. Fundamenta-se na resposta a enunciados produzidos historicamente e se materializa em formas relativamente estáveis, negociadas socialmente. Essas formas podem se produzir e circular com o objetivo de minimizar forças opressoras; mas podem também ser usadas para a produção de modos de compreensão da realidade que beneficiem poucos em prejuízo de muitos. Assim, a relação dialógica pode produzir condições que garantam o acesso à palavra ou o seu impedimento; que permitam a participação compartilhada da realidade ou a exclusão de parte dos sujeitos que compõem a situação; que sustentem a cooperação na produção da própria realidade e de sua interpretação ou a eliminação de parte dos sujeitos das instâncias produtivas ou decisórias.

Reconhecendo que o educando é um ser social ativo e dotado de voz, a escola pode propiciar a ele espaços de discussão, de atuação direta na construção do currículo e a inserção em conexões diversas de uma rede dialógica mediada pela apropriação crítica dos gêneros do discurso, além de propiciar espaços de criação e superação de gêneros cujas formas padronizadas historicamente sejam utilizadas como instâncias de manutenção de poder, cerceadores dos direitos do indivíduo (em relação à saúde, educação, justiça, segurança, moradia, liberdade, propriedade).

Os discursos de especialidade, como o médico ou o jurídico, por exemplo, podem funcionar para ampliar ou para restringir os direitos fundamentais do indivíduo; já os gêneros da mídia jornalística, muitas vezes, compõem uma narrativa de compreensão da realidade que interessa apenas a grupos sociais que historicamente ocupam o lugar de controle das decisões na sociedade. Portanto, é necessário promover a criticidade em relação aos processos discursivos e garantir que os gêneros do discurso sejam instrumentos de um processo dialógico que leve à igualdade, e não à exclusão dos sujeitos em seus direitos sociais.



## 2.2 Ler o(s) mundo(s)

Saber ler é muito mais do que conhecer as letras e os números. Saber ler é compreender o mundo e saber o lugar que ocupamos nele. Há muita coisa para ser feita e para ser dita. Para isso, precisamos ler os mundos compreendendo que neles há uma pluralidade de cosmovisões. A leitura é uma relação com artefatos textuais que dialogam com nosso repertório, nossa visão de mundo e o modo como nos conhecemos e olhamos para nós mesmos e para todos os que nos rodeiam.

Assim, é direito do educando ter acesso a uma pluralidade de repertórios que representam o mundo dos conhecimentos e das artes, e cabe à sociedade, à família e à escola unir esforços para que esse direito lhe seja garantido, contribuindo para que mundos diversos sejam conhecidos e apreendidos de modo consciente e crítico. O respeito às diferenças passa pelo conhecimento delas e pelo reconhecimento da necessidade de sua existência, para que não mais ocorram extermínios e opressões, frutos de visões de mundo polarizadas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que, no contexto de uma sociedade altamente desigual, a luta por igualdade de direitos não implica anulação e não reconhecimento das diferenças. Ao contrário, trata-se da diferença não indiferente. Dessa forma, há que se atentar a discursos supostamente igualitários que operam no sentido de ocultar e omitir preconceitos e atos discriminatórios. É imprescindível considerarmos que essa cultura escolar

não declarada produz um espelho que não reflete ou não permite que muitos educandos nele se reconheçam. Como exemplo, pode ser mencionado o *bullying*, que, ao ser usado como rótulo para diferentes tipos de violência, pode ocultar uma diversidade de preconceitos, como o machismo, o racismo, a homofobia, a xenofobia, o classismo, a gordofobia e a misoginia.

É essa rede de relações entre textos e discursos em situação polêmica que movimenta o ato reflexivo. Dessa forma, a relação com o conhecimento não pode operar sob o espectro de uma falsa neutralidade – como um ensino de língua portuguesa puramente instrumental almeja. Ao contrário, é preciso, por um lado, evidenciar os discursos e textos que operam ali – afinal, são práticas socioculturais –, e, por outro lado, garantir a presença textual e discursiva de todos os segmentos sociais, e não apenas de um grupo hegemônico (que representa no topo de sua hierarquia o branco, rico, homem, letrado, cristianizado e europeizado).

Essa opção nem de longe significa que, então, vale tudo. Essa seria uma leitura reducionista da proposta, uma tentativa de polarizá-la. Essa proposta não nega o caráter técnico e funcional do ensino de língua portuguesa, tampouco nega a dimensão sociocultural e as relações de poder

investidas nos textos e discursos. É nessa chave – no centro do pêndulo; portanto, fora dos polos – que a escola precisa: (1) conhecer e incorporar as leituras de mundo dos educandos e da comunidade em que vivem; (2) promover vivências e experiências não contempladas na inserção social imediata deles; e (3) agir no sentido de horizontalizar suas práticas.

## 2.3 Os estudos literários nos ciclos interdisciplinar e autoral

Em sala de aula, o trabalho com a linguagem literária pode promover alguns questionamentos do fazer docente: de que forma possibilitar que o universo da arte literária esteja presente nas práticas pedagógicas com as crianças do Ciclo Interdisciplinar e Autoral? Por que é importante ter ações que não fragmentem o fazer literário, não limitem o processo criativo, e que possam, sobretudo, expandir o potencial criador?

Os desafios a serem enfrentados nos parecem inúmeros e as prescrições não resolveriam quaisquer que sejam as situações. Mas é necessário o contato, a imersão na linguagem literária, nas diferentes formas em que ela se apresenta, de modo que possa favorecer o despertar do imaginário dos sujeitos envolvidos. Falamos aqui do processo de construção do repertório em que se faz o contato com a linguagem literária, com outras formas de compreender o mundo, com um olhar poético, investigativo, inventivo, inquietante e questionador, em relação a si, ao outro e ao mundo.

A linguagem literária produz condições para o sonho como possibilidade de construção de imagens poéticas, as quais são “consequências da consciência dos limites, da esperança de algo melhor” (MATA, 2014, p. 48). Ler textos literários alimenta os sonhos, os deslumbramentos e, ao mesmo tempo, garante direitos subjetivos às crianças, à medida que o acesso à linguagem literária extrapola o real e possibilita a percepção do mundo a partir de novos olhares.

É urgente que se considere o direito a sonhar, inerente à linguagem literária, como uma maneira de assegurar o respeito às infâncias presentes em nossa sociedade. Posto isso, ao considerarmos as multiplicidades dessas infâncias e, por conseguinte, os seus sonhos, passamos a perceber e a conceber o diverso. A literatura é, portanto, um meio (e um fim) para o (re)conhecimento do outro e de si próprio a partir da relação que se estabelece no contato com essa linguagem.



Portanto, se a linguagem literária admite a multiplicidade, é preciso considerar o papel que ela ocupa na construção de identidades e enfrentamentos pelos quais passam os sujeitos da aprendizagem: “a leitura pode ajudar os jovens presos em um presente sem futuro a delimitar um espaço íntimo a salvo dos determinismos sociais ou das vontades coletivas” (MATA, 2014, p. 65).

Muito além do prazer do texto, a literatura propicia, como nos ensina o professor Antônio Cândido (2004), a possibilidade mesma de desenvolvermos-nos como seres humanos. O acesso ao fenômeno literário em suas mais diversas manifestações é, portanto, um direito humano que a escola deve garantir. A manifestação literária é uma produção social,

histórica e política, cujas especificidades se constituem em função de seu tempo e seu espaço.

A manifestação literária materializa a produção simbólica dos sujeitos, que constroem o sentido de suas experiências em seus diálogos

com outras manifestações, com a pluralidade da arte que tem no trabalho com a linguagem seu fundamento.

Nesse sentido, nos interessam a revelação e a valorização das culturas e dos segmentos sociais periféricos. Estamos falando de “descentramento”, de descolonização do currículo, de modo que se considerem integrantes, com plenos direitos, da sociedade, todas as minorias (quer se constituam por questões étnicas, raciais ou de gênero) e os historicamente excluídos ou explorados política e/ou economicamente. Dessa maneira, estabelecemos um movimento que não só questiona as padronizações globalizantes, oriundas de uma concepção estanque de cultura, como também, e principalmente, muda nosso ponto de vista sobre a cultura, a língua e a escola e, a partir de outra perspectiva, busca um olhar que parte de dentro para fora.

Para tanto, um dos recursos que se propõe para alcançar esse objetivo está relacionado ao tipo de tratamento conferido aos cânones literários, cuja apropriação não pode mais ser determinada apenas pela busca de adequação a modelos da cultura europeia, ou a práticas culturais voltadas a marcar diferenças de status e, portanto, a legitimar a desigualdade social e econômica. Se nossa intenção é garantir aos indivíduos a apropriação de instrumentos de intervenção na realidade social, é preciso que a criança e o adolescente tenham acesso, na escola, à escrita e à leitura para além dos signos valorados segundo referenciais próprios a expressões culturais de determinados grupos sociais: não se trata de uma literatura de um idioma menor, e sim uma literatura que um grupo social faz no seio de uma língua mais ampla.

**É direito do educando ter acesso à literatura como um bem cultural e, também, ter sua produção artística reconhecida e respeitada como tal.**

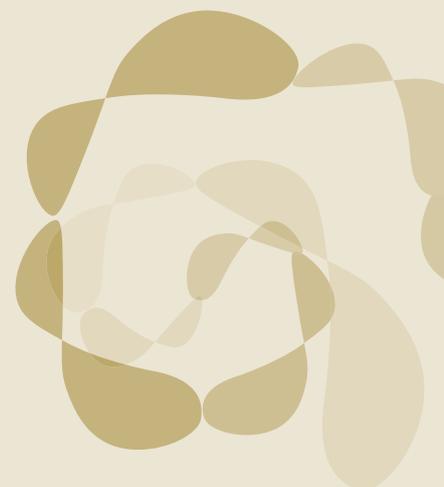
Um currículo crítico e emancipatório questiona a ênfase em textos que formam um cânone escolar que não representa a diversidade e a riqueza da produção cultural das classes populares. Apesar de, nos últimos anos, o cordel, o fanzine e outros gêneros terem adentrado o espaço escolar, há nele ausências, como dos cantos de trabalho, do rap, do funk, da música caipira e sertaneja, da poesia “marginal”, dentre outros; estão certamente ausentes porque não são considerados modelares. Rever o cânone e reivindicar, anunciar e amplificar o plurilinguismo social é ação fundamental para esse currículo crítico que se quer construir. Nele, Carolina Maria de Jesus, Ferrez, Sérgio Vaz, ou os cantos das lavadeiras do Rio São Francisco, têm a mesma legitimidade que Machado de Assis, José de Alencar e Mário de Andrade. Ampliar os conhecimentos linguísticos implica em ter acesso e se apropriar de recursos expressivos os mais diversos, e conhecer os valores que lhes são atribuídos social e historicamente, compreendendo em que se referenciam tais atribuições de valor – a que grupos pertencem? A que interesses respondem? Que grupos segregam? Etc.

No que se refere à multiplicidade de culturas, é preciso notar: como assinala García-Canclini (2008 [1989], p. 302-309), o que hoje vemos à nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos já eles desde sempre, híbridos (ditos “popular”/de massa/erudito), que se caracterizam por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (ROJO; MOURA, 2012. p. 13).

É necessário e possível abordar a literatura na escola sem hierarquizações, de modo a não restringir à literatura seu caráter humanizador e artístico, mas ampliar as condições para a expressão dos sujeitos, tanto como leitores quanto como produtores.

Assim, ensinar literatura, muito além de exercitar uma técnica formal, permite inserir a criança num processo simbólico com tal grau de intensidade, em que se impulsiona a imaginação em direção a experiências tão diversificadas, que se torna possível ao leitor vivenciar o humano ao longo das páginas lidas.

Considerar as manifestações literárias de uma perspectiva descolonizadora implica em que não se hierarquizem as produções, sejam elas eruditas, sejam elas populares, com base em juízos de valor preestabelecidos, mas, sim, que se observem os textos em suas relações com os contextos em que foram produzidos ou em que são apropriados. São reconhecidos, portanto, sujeitos plurais, em suas manifestações ideológicas, éticas, estéticas, étnicas, religiosas e de gêneros.



Não se reduzem as manifestações literárias a princípios de elitização referenciados na definição de cânones literários ou nas regras do mercado editorial, com o que se busca determinar o que deve ou não ser lido, o que tem legitimidade e o que não tem. Trata-se de contrapor-se a um processo em que se desconsidera a produção de sujeitos cujas vozes são historicamente silenciadas, em que não se reconhecem suas manifestações artísticas. Ter a literatura como um direito, como manifestação cultural e artística de um sujeito ou de um grupo, significa reconhecer as diferentes vozes que nela podem se representar, com suas diferentes formas de dizer. Nesse sentido, para compor o repertório de práticas e ações pedagógicas em sala de aula, é preciso que se garantam ações que integrem manifestações artísticas periféricas, negras, indígenas, homoafetivas, feministas, de migrantes e imigrantes, dentre outras.

Literatura, ao contrário do que supõe o senso comum, guarda em si o diálogo constitutivo com as ancestralidades. Desse modo, é preciso observar a literatura no espaço das contradições com que se construíram e se constroem historicamente as aproximações culturais de África, América e Europa, do período colonial aos dias atuais. Ou seja, é preciso considerar o conjunto das literaturas de língua portuguesa como um produto sistêmico, que se fez e continua se fazendo historicamente.<sup>6</sup>

Ou seja, a compreensão do que somos passa pelo conhecimento aprofundado do processo colonial, observando-se tanto as culturas dos países colonizados (principalmente Angola, Moçambique e Cabo Verde) quanto a cultura do colonizador. Tal experiência é certamente um elemento fundamental para o combate ao preconceito racial e para a compreensão crítica de nossa ancestralidade. Pesquisar, ler e estudar autores dos três continentes por meio da literatura é uma ação que por si só promove um forte elemento de descolonização do currículo.

Dentro dessa concepção de literatura, a escola – especialmente as aulas de português e de Sala e Espaço de Leitura – tem o desafio de problematizar e desconstruir algumas práticas e (re)inventar outras. Nesse sentido, é inconcebível a presença do texto literário a serviço do ensino de determinado elemento linguístico (lexical ou gramatical). Exercícios de interpretação de texto – típico dos livros didáticos – também precisam ser questionados. Que função social apresentam esses exercícios? Que escolhas e concepções estão em jogo quando escolhemos mediar a relação do leitor com o texto literário com uma lista de perguntas verificatórias?

Nossa história colonizante privilegiou o erudito, o clássico e a literatura europeia. Em geral, livros e manuais didáticos de literatura trazem

---

6 Para discussão mais ampliada do tema, sugere-se a leitura de Abdala Jr. (2007).



uma visão linear, estanque e classificatória das escolas literárias, associadas à Europa ocidental. Onde se encontram a Ásia, a África e a América nos estudos literários? Onde estão as mulheres e os homens negros nos estudos literários? Essa forma de conceber a literatura silenciou e silencia muitas produções e manifestações alheias ao padrão estabelecido, das quais Luís Gama, Arthur Bispo do Rosário e Carolina Maria de Jesus são exemplos.

Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. (FREIRE, 1987, p. 86).

Uma perspectiva que se quer crítica e emancipatória precisa desconstruir essa suposta genialidade dos escritores literários, sustentada por um repertório definido, muitas vezes, com objetivos elitizantes, e que se apresenta de modo a dificultar o acesso do leitor ao texto. Além disso, há a questão da representatividade: a literatura, como produto social de um dado contexto histórico, projeta perspectivas sobre a realidade que não são neutras. Daí a importância de garantir, às vozes historicamente silenciadas, espaço/presença nos espaços educativos, principalmente na escola.

## 2.4 Autor/autoria - individual e coletiva

Conceber a autoria como um ato individual, calcado na hipervalorização criativa de um ser sozinho, permitiu que construíssemos uma elite de escrita e um lucrativo parque editorial funcionando como arautos de uma civilização, em detrimento das ações e falas individuais e coletivas consideradas periféricas ou marginalizadas. Se, por um lado, nesse contexto, testemunhamos o surgimento de grandes escritores, bem como de obras de importância cultural significativa, por outro lado, não podemos esquecer que a escrita também é um ato coletivo, seja na apreensão de ideias, seja no próprio ato de escrever, para o que contribuem os sujeitos em sua participação social. Precisamos, portanto, pautar nosso trabalho em uma perspectiva que não silencie a voz dos indivíduos em suas construções coletivas, e que considere a importância de produções historicamente marginalizadas.

A escrita e seu uso na sociedade é um direito do educando como instrumento de poder e expressão subjetiva. Isso interfere na ação avaliativa que se faz dela, já que critérios formais têm sido a tônica da ação escolar, promovendo uma geração que “não sabe escrever”, já que não atende a cri-



térios externos, com o que se desconsidera o critério principal de avaliação, que deveria se pautar na observação do desenvolvimento da autonomia do educando em relação a sua produção escrita.

Nesse sentido, é tarefa da escola abrigar em seu interior as condições para que sua comunidade possa produzir textos que, de fato, tenham o que dizer, para quem dizer, assumindo posicionamentos ideológicos e traçando estratégias discursivas que contribuam com uma produção coletiva de transformações sociais. Para tanto, se faz necessário retomarmos sempre a diferenciação entre escrever na escola e escrever para escola:

Minha aposta, então, está ligada a este movimento, às vezes imperceptível, que, reafirmando, desloca e que deslocando afirma. É a partir desta perspectiva que estabeleço, no interior das atividades escolares, uma distinção entre *produção de textos* e *redação*. Nesta, produzem-se textos para a escola; naquela produzem-se textos na escola. (GERALDI, 2013, p. 136).

Essa produção de textos significativa para as crianças e adolescentes precisa, necessariamente, levar em conta suas condições como sujeitos históricos e sociais, e, por isso, será atravessada por questões étnico-raciais, de gênero, de classe, geográficas, etárias. A escola precisa assegurar aos seus estudantes o direito de se posicionarem autônoma e criticamente durante o processo de construção de sua identidade e formação de sua possibilidade de autoria. Isso significa aceitar as diferenças provenientes do contexto no qual estamos inseridos e dar também o suporte necessário para que eles consigam articular tais diferenças de maneira coletiva e solidária.

Portanto, o caminho para a autoria passa pela arguição de uma escola democrática que saiba abrigar em seu seio as diferenças, discussões e críticas (inclusive a ela própria), de maneira a fazer com que, a partir disso, as crianças e os adolescentes consigam articular em seus discursos posicionamentos diante da realidade que os cerca.

## 2.5 E a gramática?

O ensino de língua portuguesa no Brasil é motivo de inúmeras polêmicas principalmente no que se refere ao ensino da gramática. A gramática tradicional é, ainda, muitas vezes, entendida como único objeto de ensino desse componente curricular. No entanto, é necessário dissociar o ensino de língua, do ensino de uma variedade linguística idealizada.



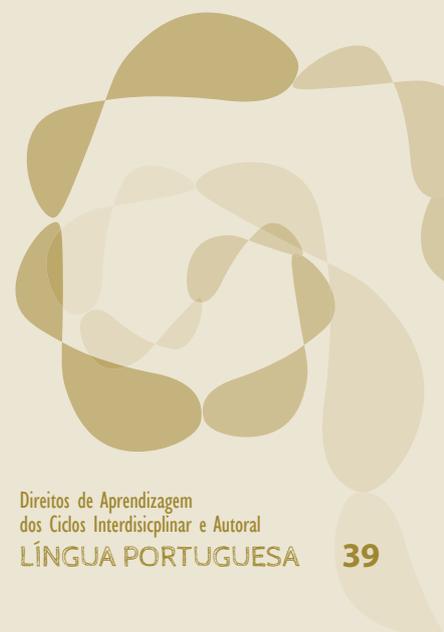
A gramática normativa é considerada tradicionalmente como “um manual com regras de bom uso da língua”, isto é, um compêndio com normas que deveriam orientar os usos corretos de falar e escrever. Tais normas se referenciam nos modelos de escrita de um certo cânone (jornalístico, acadêmico ou literário), definido para se estabelecer um ideal de língua a se impor socialmente. Sob essa perspectiva de gramática, as únicas variedades realmente válidas são a língua padrão e a variedade culta. As demais variedades linguísticas são consideradas desvios da língua, ou erro, e os contextos de uso não são considerados para se observarem as produções de linguagem. A modalidade escrita se sobrepõe, assim, à modalidade falada (BRITTO, 2000).

Nas proposições para um ensino não discriminatório, em que não se reafirme o preconceito linguístico, um questionamento cada vez mais presente diz respeito a como ensinar a gramática da língua a fim de que ela adquira um caráter pragmático e reflexivo, que funcione como um instrumento de produção e transformação da realidade.

Nesse sentido, a gramática não é compreendida neste documento como um conjunto sistematizado de saberes metalinguísticos – comumente associado à gramática tradicional normativa –, mas é concebida como o conjunto de conhecimentos linguísticos que compõe uma língua. Trata-se de um conjunto tão amplo quanto a existência de todos os recursos linguísticos que se constituiu e constitui historicamente como expressão em língua portuguesa, em suas diferentes variedades, em sua multiplicidade comunicativa; é um conjunto que se altera continuamente, composto da criação de recursos linguísticos que se produzem socialmente de modo contínuo. A gramática é, portanto, um universo em constante expansão. Uma parte desse universo é conhecido, descrito ou explicado pela tradição gramatical e pelos modernos estudos da linguagem.

Para descolonizar o currículo da língua portuguesa, é preciso questionar quais efeitos podem se produzir quando se ensina a gramática do português padrão na escola, pois a depender do modo como esse ensino se faz, pode atualizar a vontade de legitimação histórica das desigualdades sociais, fundada na distribuição desigual de um bem simbólico produzido para gerar diferenças. Ou pode, num movimento contrário, atualizar os processos de resistência em face da imposição de uma língua com finalidades de silenciamento das classes populares. A consciência crítica quanto à função histórica da gramatização – desde o estabelecimento das línguas nacionais nos Estados-nação europeus, até a colonização do Brasil – é necessária para que se possa resistir a um processo ainda atual de segregação social com base na diferença linguística.

Recentemente, ao se pensar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, busca-se a valorização das práticas discursivas – leitura, oralidade,



escrita – numa perspectiva dialógica. É nesse sentido que surge a necessidade de “repensar” as aulas de língua portuguesa, ou seja, de procurar um trabalho com a língua que esteja no interior de uma concepção interacionista de linguagem, e não mais assentada sobre prescrições gramaticais.

Uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso. (GERALDI, 2011, p. 45).

O que não significa que atividades de sistematização gramatical, referenciadas em saberes do conhecimento gramatical tradicional, ou dos estudos da linguagem, estejam descartadas. O que tem sido proposto é uma inversão em relação aos pressupostos orientadores do ensino tradicional de língua portuguesa: considera-se que não é o aprendizado dos conceitos e categorias dos conhecimentos gramaticais (tradicionais ou modernos) que leva ao incremento dos recursos de expressão falada e escrita, mas é o aprendizado de cada vez mais diversificados recursos de fala e de escrita que leva ao desenvolvimento da gramática (i.e. das possibilidades de expressão linguística) de um indivíduo.

Nesse sentido, é direito do educando se apropriar dos elementos linguísticos existentes, a fim de que produza e/ou compreenda textos falados e escritos (para o que outros componentes curriculares, outras vivências escolares e não escolares contribuem continuamente), mas também para a apropriação de possibilidades de sistematização desse conhecimento (das regras de funcionamento da língua em contextos significativos; de modos de uso; de sentidos que determinados recursos produzem quando selecionados; etc.), para que o(a) estudante tenha ciência cada vez mais aprofundada de como esse objeto – a língua – se constitui.

versão em relação aos pressupostos orientadores do ensino tradicional de língua portuguesa: considera-se que não é o aprendizado dos conceitos e categorias dos conhecimentos gramaticais (tradicionais ou modernos) que leva ao incremento dos recursos de expressão falada e escrita, mas é o aprendizado de cada vez mais diversificados recursos de fala e de escrita que leva ao desenvolvimento da gramática (i.e. das possibilidades de expressão linguística) de um indivíduo.

No que tange ao tratamento dado a esse componente, os PCNs de língua portuguesa asseveram que:

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidam-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita. (BRASIL, 1996, p.18)

O ensino de língua portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, não como um meio para melhorar a qualidade da produção linguística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função disso, tem-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la. Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilinguística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais (BRASIL, 1998, p. 31).

### Atividade linguística, epilinguística e metalinguística

A *atividade linguística* é a linguagem em uso para a simbolização da realidade, a comunicação das ideias e intenções, a expressão dos sentimentos e desejos etc.

Compreende-se por *atividade epilinguística* um processo construtivo, criativo, que se realiza pelo trabalho contínuo de formulação e reformulação, de escolhas e redefinições do que se pretende dizer. Às vezes inconsciente, no mais das vezes silencioso, é um trabalho que o falante faz com a própria linguagem, em busca de formas de dizer, que se movimenta, se redefine, se estrutura e funciona continuamente.

*Atividade metalinguística* acontece quando a língua é tomada como objeto. É o trabalho explícito de conceituação ou categorização de fatos da língua, como se observa, por exemplo, nas gramáticas e nos textos acadêmicos dos estudos da linguagem, ou também, nos diálogos cotidianos, quando se toma a língua como objeto das considerações – de que palavra se trata; se é assim que se usa dizer; se se gosta ou não de uma palavra; etc.

Considerando-se a situação atual, portanto, não se pode desprezar o trabalho com as gramáticas na escola, afinal é necessário contemplar o funcionamento de recursos linguísticos em diferentes níveis (fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico-discursivo, pragmático), e propiciar condições para que o educando tenha acesso à variedade culta da língua, articulada à instância de uso da língua oral e escrita. O que se propõe é que os conhecimentos gramaticais tradicionais ocupem não o lugar de objeto de aprendizagem, com um fim em si mesmo, mas de instrumento para a aprendizagem da variedade culta, sem menosprezar ou desconsiderar as complexas normas subjacentes a todas as variedades linguísticas que habitam o espaço escolar e as comunidades de proveniência de educandos e educandas.

Nesse sentido, é preciso desenvolver a reflexão sobre língua e linguagem – o que inclui práticas de análise linguística – e propor atividades em que se estudem os fatos da língua em uso.

## 2.6 E a oralidade?

A revalorização da oralidade em face das práticas sociais referenciadas na escrita assume um caráter decisivo para a transformação do ensino de língua portuguesa em direção a um ensino que de fato se referencie no princípio de que não existem falares piores ou melhores. Considerar que a língua se constitui de todas as suas variedades, de todos os recursos gramaticais que compõem os conhecimentos linguísticos de toda a comunidade de falantes, sem exceção, é o primeiro movimento em direção a um processo de ensino e de aprendizagem da língua que se caracterize não pela seleção, hierarquização e exclusão, mas pela integração dos saberes, pela ampliação dos conhecimentos linguísticos. Desse modo, a escola pode contribuir mais efetivamente para que as possibilidades comunicativas dos indivíduos se expandam e se modifiquem continuamente, como acontece com a própria língua em seu movimento de transformação no tempo e no espaço.

A superioridade tradicionalmente atribuída à modalidade escrita da linguagem é assim questionada, a fim de que a fala seja caracterizada em sua importância fundamental; salvo nos casos em que algum fator impossibilite a comunicação verbal falada, é pela fala que os sujeitos são inseridos no mundo da linguagem verbal; é por ela que recebem sua língua materna, com o que também adentram na cultura, no universo do simbólico.

É a fala que sustenta as práticas pedagógicas nos primeiros anos da escolarização, quando a criança ainda não se apropriou do sistema de escrita. A voz do outro adulto, do educador, é que acolhe a criança e sustenta seu processo de aprendizagem. Ainda que percebamos isso mais claramente na Educação Infantil e nos momentos iniciais do Ensino Fundamental, porque o sistema da escrita ainda não é de domínio dos educandos, a educação sustentada na voz é de fato constitutiva do processo pedagógico em qualquer etapa da escolarização.

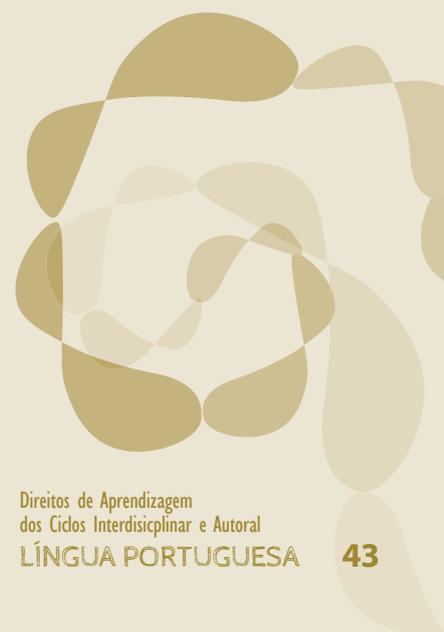
A supervalorização da escrita, o que na escola se fez tradicionalmente de modo ainda mais patente, levou a que o ensino se voltasse para a construção gradual de indivíduos que partissem de suas manifestações verbais, acompanhadas do movimento amplo de seus corpos, para o silêncio da interação solitária com o impresso a ser lido e compreendido. É o movimento que leva, muito geralmente, de uma Educação Infantil, em que pode prevalecer a expressividade do corpo e da fala, em direção a um Ensino Fundamental, em que os corpos devem permanecer sentados em assentos individuais, curvados silenciosos sobre a folha de papel. A voz do professor vai das cantigas e parlendas, às instruções objetivas. O sujeito da fala, da escuta, do som que sustenta a voz que vem do corpo do outro, gradativamente deve se tornar o sujeito da escrita, que observa o mundo pela visão do que o impresso lhe mostra em sua materialidade mineral.

Reconhecer o valor da fala, as implicações que têm para o processo educativo, é fundamental para o ensino da língua portuguesa: é na fala que os educandos produzem primeiramente seus textos fora da escola, e na escola; é com a fala que o professor oferece aos educandos conhecimentos linguísticos que estes ainda não possuem.

O discurso do professor em uma aula do tipo expositivo é um bom exemplo da complexidade e implicações entre o oral e o letrado, a fala e a escrita, já que esse texto que se pretende oral apoiou-se em um planejamento referenciado em textos escritos. Se há uma fala mais espontânea e menos regrada, em práticas sociais cotidianas, como conversas informais no pátio da escola, existem outros gêneros falados que se interseccionam com gêneros escritos, como a entrevista, o debate político-eleitoral, o seminário, o texto teatral. No que tange à oralidade, o objetivo seria o de ensinar usos formais e públicos da comunicação oral, como, por exemplo, instrumentalizar a participação dos educandos(as) em Grêmios e Conselhos Escolares, em que terão de desenvolver suas possibilidades argumentativas.<sup>7</sup> Portanto, garantir espaço para o ensino da oralidade na escola não é simplesmente promover momentos de declamação de poemas, reconto de histórias ou atividades seme-

---

7 Sobre o assunto, sugere-se consultar Schneuwly & Dolz (2010).



lhantes; é, sobretudo, apontar para as práticas da oralidade em suas múltiplas formas e funções, em seus usos sociais mais ou menos monitorados. Nesse sentido, é preciso considerar que o que se insere na escola são as práticas sociais da oralidade, e não um gênero falado tomado isoladamente.

## 2.7 Fala, interação e inclusão

Se a fala ocupa um lugar tão decisivo no ensino do português, principalmente se considerada a prevalência da oralidade para a produção cultural no país, como incluir no processo pedagógico os educandos que podem ter restrições em se comunicar fazendo uso da língua portuguesa, pois, por serem surdos, têm como língua primeira a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)? O trabalho pedagógico centrado na modalidade falada, que, a princípio, poderia conflitar com as necessidades colocadas pelo processo de inclusão escolar, pode, num outro sentido, auxiliar no trabalho com as demandas que a educação inclusiva propõe ao professor e à escola.

Os documentos de referência para a Educação em que se propõem princípios e possibilidades para a educação de surdos na escola pública brasileira apontam para a necessidade de se respeitar o direito dos estudantes surdos ao uso da Língua Brasileira de Sinais nos contextos escolares. Um primeiro movimento a se respeitar, portanto, é o de lutar pela disponibilização das condições de atendimento adequado ao educando surdo em contexto escolar.

Um outro movimento é o de garantir que, nas aulas de língua portuguesa, as práticas e os conteúdos sejam apresentados ao estudante surdo com as características que têm para ele, estudante: a língua portuguesa é para o estudante surdo uma segunda língua. Trata-se de uma segunda língua, porém, que não pode ser aprendida em sua modalidade falada, mas em sua modalidade escrita.

O princípio social e interacionista que orienta a proposta de ensino de língua portuguesa neste documento favorece a construção de condições de ensino e de aprendizagem que possam contemplar os estudantes ouvintes e os estudantes surdos, uma vez que, de acordo com esse princípio, o processo comunicativo não é dado a priori, segundo regras fixas de interação, mas se constrói com a própria interação entre os sujeitos envolvidos no diálogo, que, em contexto, negociam os significados de modo a, **colaborativamente**, efetivar modos de comunicação, de compreensão e de interpretação.

Assim, quando se valoriza a fala e, portanto, possibilita-se que os contextos de interação face a face sejam considerados legítimos no processo de ensino e de aprendizagem em sala de aula, promove-se também a possibilidade de que, nessas interações, ouvintes e surdos possam dialogar colaborativamente, num movimento em que os participantes do processo comunicativo contribuem para o aprendizado linguístico de todos e de cada um, ao partilharem os conhecimentos que têm. Assim, trata-se de um contexto em que o educando surdo aprende com o educando ouvinte, e o educando ouvinte aprende com o educando surdo.

As bases sociointeracionistas que se propõem para o ensino de português na escola podem, no mesmo sentido, favorecer o acolhimento de educandos estrangeiros que aprendem na escola pública a língua portuguesa. Para estes educandos, a língua portuguesa se apresenta como segunda língua, e assim também precisa ser considerada nos processos de ensino e aprendizagem. A colaboração, a partilha, o envolvimento dos sujeitos no diálogo de modo a garantir a compreensão do que o outro tem a dizer é a base em que se pode construir a aprendizagem da língua quando há uma diferença linguística a ser observada.

A colaboração na interação face a face produz meios de se aprender a língua do outro e oferece recursos para o ensino e a aprendizagem da modalidade escrita. Essa interação pode ser percebida assim como um espaço de mediação para o desenvolvimento de práticas de letramento.

Como será apresentado mais adiante, a multimodalidade é um fator que favorece o estabelecimento de relações interdisciplinares. Porém, antes disso, é um fator que pode auxiliar o aprendizado de recursos linguísticos, uma vez que o conhecimento de uma modalidade pode ser agenciado para o aprendizado de outra. É o que se propôs anteriormente para as relações entre fala e escrita, ou entre fala e LIBRAS, e que precisa ser expandido para o acesso a modalidades que não as da linguagem verbal. Assim, por exemplo, no caso dos educandos surdos, a presença de imagens nos materiais a serem utilizados em atividades didáticas é um elemento de muita importância para a construção de significados em sua aprendizagem da língua portuguesa. Os meios digitais, portanto, apresentam inúmeras possibilidades de recursos, pois neles diferentes modalidades se conjugam para a produção de sentidos.<sup>8</sup>

Se a concepção de linguagem proposta num currículo descolonizador é não restritiva ou impositiva, mas somativa, quanto mais diferença linguística houver numa sala de aula, mais rica em recursos linguísticos a serem compartilhados esse espaço será.

---

8 No item 3.3 do presente documento se encontra seção em que se tratam das Tecnologias da Informação e Comunicação em sua utilização com objetivos pedagógicos.



P  
O  
R  
T  
U

I  
N  
G  
U  
A

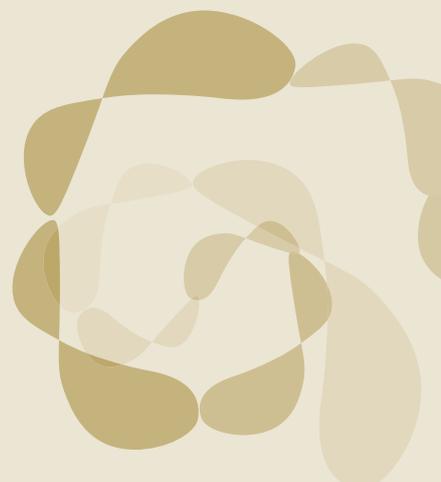
# O CURRÍCULO E O COMPONENTE CURRICULAR

## 3

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB (BRASIL, 1996) que propõe direcionamentos para a educação, em nível nacional, reitera o que já está registrado no artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil: que a educação é um direito de todos, que necessita ser resguardado pelo Estado e pela família; e seus princípios norteadores devem ter por inspiração os ideais de liberdade e solidariedade humana, visando ao acesso e à permanência dos estudantes, ao propor, para dentro do espaço escolar, entre outros fatores, o pluralismo de ideias e a valorização da experiência extraescolar, devendo, assim, haver igual reconhecimento e ensinamento das diversas culturas e etnias que, juntas, contribuíram para a formação do povo brasileiro, “[...] especialmente as matrizes indígena, africana e europeia” (BRASIL, 1988).

Tanto esses princípios não foram respeitados que, em janeiro de 2003, a Presidência da República sancionou a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), que alterou a LDB (1996) e estabeleceu a obrigatoriedade de se incluir no currículo o ensino da história, cultura e literatura negras; esta foi alterada, mais uma vez, em 2008, pela Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), incluindo o ensino da história, cultura e literatura indígenas.

Concretizar essas leis no currículo não significa incluir no quadro curricular mais componentes curriculares, mas criar espaços de diálogo que contribuam para a construção positiva do processo de constituições identitárias, em que a ancestralidade cultural de uma etnia seja reconhecida em outra, o que proporciona mudanças estruturais, conceituais e políticas no currículo. Torna-se importante garantir a existência de espaços para o protagonismo de grupos sociais historicamente marginalizados e, portanto, silenciados, para que estes apareçam não de forma estereotipada e deformada, quando se pintam as faces das crianças em 19 de abril, fazendo alusão à cultura indígena, ou quando se “comemora” o dia da Consciência



Negra, em 20 de novembro, rememorando clichês, como o dos escravizados recebendo castigos.<sup>9</sup>

Em entrevista, o professor Kabengele Munanga, discursa a respeito da questão da descolonização do currículo e nos esclarece que:

A questão não é fugir do eurocentrismo para fazer uma fundamentação afrocentrista [indianista]. A questão é simples, basta incluir os outros conhecimentos invisibilizados e, assim, ter um currículo que contemple todas as raízes formadoras do Brasil. Assim, teríamos um currículo sem excluir as raízes ocidentais, indígenas e africanas. Pelo contrário, seria o movimento de incluir todas. Incluir as raízes africanas que foram excluídas não se trata de substituir um *centrismo* por outra forma de *centrismo*, mas é premente incluir outras visões de mundo. (GONÇALVES, 2013, p. 29).

É possível afirmar que da forma como o currículo tem sido tradicionalmente apresentado, os estudantes negros, indígenas, ou pertencentes a outros grupos identitários discriminados socialmente, podem não se reconhecer pertencentes ao ambiente escolar – as vozes que lhes chegam, não lhes pertencem, não lhes fazem sentido, pois, de acordo com o relato da procuradora de justiça, Maria Bernadete Figueiroa, em audiência pública realizada em 30 de maio de 2003, em Pernambuco, e registrado na obra de Moraes (2013, p.75):

A história tradicional costuma mostrar o povo negro [indígena] num lugar de humilhação e subserviência, como objeto, e não como sujeito da história, de modo que a pessoa negra [indígena], principalmente a criança e o jovem que estão em construção de sua identidade, acabam por não querer se identificar com uma ancestralidade humilhada, que remete ao sofrimento [à falta de dignidade etc.].

Kabengele Munanga (2003) afirma que raça, biológica e cientificamente falando, não existe. No entanto, afirmar que as raças biológicas não existam é insuficiente para fazer com que desapareça o racismo persistente em nossa sociedade, a começar pelos discursos e representações institucionalizados e naturalizados, e à escola cabe, a partir de práticas pedagógicas, desconstruir discursos cristalizados que privilegiam a visão de mundo do

9 A esse respeito, ver:

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O que é importante lembrar no “dia do índio”**: subsídios para a discussão da História e Cultura Indígena. São Paulo: SME/DOT, 2014.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **O que não pode deixar de ser dito sobre o 13 de maio de 1888?**: subsídios para a discussão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. São Paulo: SME/DOT, 2014.

colonizador, do heteronormativo, da prescrição religiosa e moral, ignorando, portanto, outras vozes formadoras de nossa cultura. Daí a importância de um currículo descolonizado, cuja essência está na garantia dos direitos de aprendizagem de língua portuguesa a todos na sociedade.

Em consonância com uma concepção descolonizante, o currículo deve ser “compreendido como um movimento, em processo permanente de reorientação a partir de uma perspectiva dialógica” (SÃO PAULO, 2014). Assim, os processos de dialogismo e de movimento devem ser fatores presentes no componente curricular de língua portuguesa.

Compreendemos ser importante partir do princípio de que há fatores que determinam a constituição de uma língua em constante mudança (movimento), que se faz e refaz nas interações situadas nos espaços sociais, e que compõe o contexto escolar quando trazida para seu interior pelos sujeitos que desse processo de mudança linguística participam – professores, estudantes, funcionários, familiares e representantes da comunidade ou de diferentes instâncias sociais.

É nesse cenário, composto pelos diversos agentes, que o professor tem papel fundamental para a concretização de um currículo dinâmico ao assumir o papel de pesquisador dos processos linguísticos; de conhecedor das características que marcam as variantes dos falares de cada grupo e de cada indivíduo, bem como de suas manifestações comunicativas por meio das diversas linguagens (corporal, imagética, escrita etc.); interlocutor dos diferentes grupos sociais presentes na escola. Somente se entendermos o professor como um “intelectual transformador” (GIROUX, 1997) é que poderemos criar os espaços e oportunidades necessárias para que, por exemplo, a língua seja entendida como um fenômeno em constante movimento, e, assim, desconstruir a ideia de língua como estrutura estática e hierárquica, monopolizada por um grupo social minoritário, detentor de poderes políticos e socioeconômicos.

Para que essa construção ocorra, o nosso componente curricular precisa se organizar de modo a responder às características de cada escola, na sua relação com a comunidade em que está inserida, e com os traços culturais com os quais se identificam os sujeitos que compõem essa comunidade e essa escola.

É no espaço da abertura para todas as linguagens, principalmente aquelas historicamente silenciadas, que reside a inovação esperada da escola. Segundo Rodrigues, é impossível construir uma sociedade democrática nos moldes de uma escola autoritária e, portanto, será impossível a uma escola autoritária ensinar as pessoas a viverem e conviverem num processo democrático (RODRIGUES, 1987).



A escola não pode ignorar que os fenômenos da globalização e da **interculturalidade** se configuram, hoje, em novos e diferenciados cenários sociais, políticos e culturais, e que o impacto desses processos atinge e altera o cotidiano escolar. Diante disso, está em jogo a própria concepção de escola, suas funções e relações com a sociedade, o conhecimento e a construção de identidades pessoais, sociais e culturais. É um desafio articular a igualdade com a diferença, base comum das expressões da pluralidade social e cultural, no sentido de desconstruir, por um lado, uma noção de igualdade que nega as diferenças a serviço da manutenção das desigualdades; e, por outro, uma noção de diferença sectária e perversa, produzida historicamente para marcar como inferiores determinados segmentos sociais.

### Interculturalidade

Abarca um campo complexo em que se entretecem múltiplos sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e variados contextos sociais. Por seu caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais, é possível reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez dos fenômenos humanos e culturais, cujas implicações são importantes para a educação (FLEURI, 2003).

Já multiculturalismo refere-se ao reconhecimento da diversidade e à convivência entre diferentes grupos culturais num mesmo contexto social. Essa perspectiva, embora reconheça a diversidade, não busca transformar as estruturas sociais desiguais e racializadas, na medida que neutraliza e esvazia de sentido crítico as diferenças que incorpora.

Por sua complexidade, há discursos que buscam aproximar a interculturalidade desse recorte multicultural. Walsh e Tubino (2009) chamam isso de interculturalidade funcional, em que se reconhecem as diferenças, mas não se alteram as relações assimétricas de poder. O contraponto dessa visão é a interculturalidade crítica, que busca subverter essa lógica, no sentido de explicitar, para desconstruir, as causas mantenedoras de privilégios e violadoras de direitos.

Essa perspectiva, aliada ao campo educacional, coloca em debate em que medida os conhecimentos e saberes escolares têm contribuído para o estabelecimento de uma ordem hierárquica pautada, historicamente, pelo homem branco, heterossexual e europeu.

A escola reconhece a necessidade de ser receptiva a outras linguagens, a outros discursos, mas tem resistido a isso devido ao receio de perder seu domínio discursivo. Trabalhar dialeticamente identidade e alteridade é reconhecer-se no outro e pelo outro, sendo exatamente nessa relação que se encontra a preservação identitária.

O temor em se perder pela invasão dos meios de comunicação fez com que a escola se fechasse e afirmasse de tal maneira sua identidade, esquecendo-se que a mídia, paradoxalmente, ocupou seu interior.

Os discursos escolares estão cada vez mais hibridizados. Rodrigues (1987) afirma que, nesse atual contexto, é indispensável que a escola seja uma instituição de **cultura**, que deve coletivizar e partilhar o saber, a ciência, a técnica, as artes e as letras produzidas socialmente, para que todos possam ter acesso a esses bens culturais.

De acordo com Arroyo (2001), na escola convivem sujeitos totais, e não apenas mentes sem histórias, sem corpo e sem identidades. É preciso formar a curiosidade, a paixão de aprender, a emoção e a vontade de conhecer e de questionar a realidade em que se vive, sua condição étnico-racial, de classe, de gênero e, em torno das **idades, infâncias e juventudes**, sua identidade sexual, corporeidade, memórias coletivas, diversidade sociocultural etc. Uma nova consciência profissional do professor prioriza a função social e cultural da escola responsável por ampliar sua função educativa.

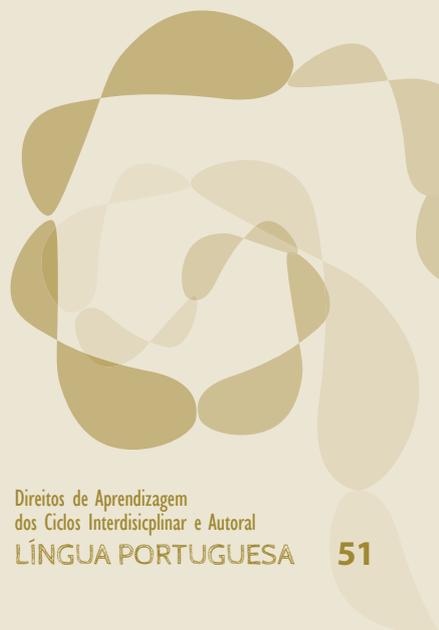
Nesse espectro, pensar infâncias e juventudes aliadas a recortes étnico-raciais, de classe social e de gênero e sexualidade permite outros desdobramentos e compreensões dessas vivências. A receptividade social em torno do *flash mob*<sup>10</sup> e dos rolezinhos foi a mesma? Os direitos da criança e do adolescente são os mesmos independentemente a que classes sociais eles pertencam? As discussões em torno da idade de referência para a maioria penal se fazem considerando-se os contextos em que crianças e jovens se desenvolvem?

10 *Flash mobs* são eventos organizados, em geral, com o uso das mídias sociais, em que uma aglomeração rápida de pessoas acontece para a realização de uma determinada atividade, terminada a qual se dispersam os participantes imediatamente.

## Cultura

É compreendida aqui pela ótica descolonizante e da interculturalidade crítica. Isto é, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade de manifestações, expressões, costumes, tradições, conhecimentos e valores, explicita sua estrutura hierárquica e discriminatória e busca desconstruí-la.

É desse modo que conceber a escola como espaço de cultura confere a seus agentes – educandos, familiares e profissionais da educação – papel ativo e autoral tanto na desconstrução de uma cultura canônica como na reelaboração de uma cultura, de fato, democrática e, por isso, descolonizante.



Aprender a ler e a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o(s) mundo(s), compreender seu(s) contexto(s), numa relação dinâmica entre linguagem e realidade, e não na manipulação mecânica das palavras (FREIRE, 1995).

Para Paulo Freire (1996), não é possível respeitar os educandos, sua dignidade, seu ser e identidade em formação, se não se considerar as condições em que os educandos vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não nos permite subestimar ou zombar do saber que ele traz consigo à escola.

### 3.1 A interdisciplinaridade e o componente curricular de língua portuguesa

Para construir a escola que, no dizer do Paulo Freire, manifeste a boniteza na possibilidade da formação do sujeito social, há que se romper fronteiras para rearticular conexões e superar a fragmentação entre as disciplinas. Em um mundo de problemas planetários que demandam soluções capazes de beneficiar simultaneamente muitas pessoas, é fundamental que esse ser social possa se entranhar na complexidade dessa sociedade contemporânea a fim de compreender seus processos, fragilidades, belezas, contradições e incertezas que cotidianamente se avolumam diante de seus olhos perplexos e, muitas vezes, diante da inércia de suas atitudes. No contexto dessa sociedade pós-moderna, fluidez, inesperado e assombro têm sido marcas constantes de nossas sensações de “ser social”. Para compreender esse “decifra-me ou devoro-te” que é imposto diariamente aos nossos sentidos, um dos caminhos para a educação escolar é a interdisciplinaridade.

Na perspectiva do currículo que ora apresentamos, o componente curricular de língua portuguesa é inerentemente interdisciplinar, já que é sobretudo pela língua que todas as outras disciplinas levam aos educandos os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. Intrinsecamente a isso, postula-se uma concepção de aprendizagem pelo (multi)letramento, em que estão presentes a língua oral e escrita, as sonoridades e a imagem, a gestualidade, enfim, o corpo com suas múltiplas e infinitas possibilidades.<sup>11</sup>

11 Evidencia-se, assim, o diálogo entre o componente de língua portuguesa e os outros componentes curriculares, como Arte e Educação Física, por exemplo, que favorece o estabelecimento de trabalhos interdisciplinares.



Convém lembrar que a interdisciplinaridade não é a morte da disciplina, até porque não há como realizar um processo interdisciplinar sem se considerar a especificidade e originalidade de cada campo do saber. Trata-se da aproximação colaborativa estabelecida entre diferentes disciplinas para a abordagem de um tema, objeto ou problema, para o que cada disciplina contribui com seus recursos próprios. Outro caminho são os projetos que tentam responder a um problema geral e coletivo relevante, buscando explicações para ele ancoradas em mais de uma disciplina, sem transformar-se artificialmente em um tema comum, tratado de maneira fragmentada, mas de modo que um campo do conhecimento tenha interfaces, interconexões com o outro.

Assim, o currículo que se projeta para a escolarização básica se organiza em componentes curriculares que, como tais, possuem cada um a sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, dialogam com os demais componentes, num processo interdisciplinar.

Nesse sentido, de modo a garantir a especificidade do componente curricular de língua portuguesa e manter seu vínculo com a história da disciplina e de seu ensino, pode ser uma decisão produtiva ter em seu centro a linguagem verbal, considerando que as modalidades falada e escrita da linguagem se materializam, de modo interconstitutivo e, portanto, heterogêneo, em práticas de oralidade e de letramento. O quadro a seguir esquematiza as relações entre modalidades linguísticas e práticas sociais.



Os usos linguísticos se realizam em práticas sociais complexas, em contextos heterogêneos. Práticas de oralidade (que se estabelecem com base nos recursos oferecidos pela cultura oral, constituída com base na língua falada em sua interação com outras modalidades) e de letramento (estabelecidas com base em recursos fornecidos pelas possibilidades de comunicação próprias à modalidade escrita, em sua interação com outras modalidades) compõem uma diversidade de possibilidades de



comunicação.<sup>12</sup> Se considerarmos as possibilidades técnicas (como as que se encontram nas mídias digitais) que atualmente fornecem recursos semióticos múltiplos e associados para o processo comunicativo, a interação social se estabelece em bases multimodais, uma vez que, além da fala e da escrita, imagens (estáticas ou em movimento), sons (além dos da linguagem verbal), gestos, etc. compõem materialmente os recursos para a expressão.

Assim, uma vez que, nas sociedades em que as tecnologias da informação ocupam posição decisiva nos modos de produção de bens e serviços e de comunicação, as práticas sociais de linguagem não se restringem às modalidades falada ou escrita, mas se compõem de outras modalidades, num processo interativo, diversificado e heterogêneo. Para considerar esse contexto comunicativo múltiplo, propõe-se o uso do termo (multi)letramentos para que se observe a diversidade de práticas sociais e as modalidades que delas podem ser constitutivas.

O uso dos parênteses em (multi)letramentos, para se tratar do trabalho de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola, se faz de modo a garantir a conexão entre as práticas sociais que têm a escrita como um de seus componentes principais (e, assim, mantém-se a linguagem verbal como centro do componente curricular) e, ao mesmo tempo, se considerem as outras modalidades que compõem as práticas sociais (de modo cada vez mais complexo e presente na atualidade de um mundo digital). Se “letramento” aponta para o centro do componente curricular de língua portuguesa, o prefixo “multi” é o que abriria as possibilidades de conexão com outros componentes curriculares. Segundo Rojo (2012, p. 13):

[...] diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não, nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na

13 Marcuschi (2003, p. 21) define letramento como “um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais para usos utilitários”, e oralidade como “uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora” (idem, p. 25). Para caracterizar letramento, em sua diferença com relação à alfabetização, o autor menciona “o indivíduo que é analfabeto, mas letrado, na medida em que identifica o ônibus que deve tomar, consegue fazer cálculos...”. Em suas palavras, “letrado é o indivíduo que participa de forma significativa de eventos de letramento e não apenas aquele que faz uso formal da escrita”.



contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Assim, no interior do próprio componente curricular de língua portuguesa, a heterogeneidade poderia estar prevista nas relações entre práticas de oralidade e de (multi)letramentos.

Por exemplo, um texto falado no jornal (na rádio ou na TV) é um texto elaborado previamente com o uso da escrita. Quando falado no jornal, a elocução verbal se acompanha da entonação e de recursos sonoros (ruídos, canções, vinhetas etc.); na TV, pode ser acompanhada de imagens (fotos, vídeos, gráficos etc.), de gestos do apresentador, de expressões faciais etc. A heterogeneidade é constitutiva do processo e se evidencia, por exemplo, quando uma modalidade se faz perceber de forma imprevista, como quando um ator ou atriz improvisam, se afastando do texto escrito que sustenta suas falas. Ou, num debate político, em que, apesar de todas as instruções de quem prepara os candidatos e de todos os estudos que os candidatos realizaram para se preparar para o debate, uma questão inesperada exige que o participante organize no momento o que necessita expressar. Mas as relações entre as diferentes modalidades se fazem sempre de modo heterogêneo, interconstitutivo, não havendo possibilidade de se encontrar uma modalidade “em estado puro”. No mesmo sentido, as práticas orais e (multi)letradas são também interconstitutivas, complexas e, portanto, heterogêneas. Assim, não existe a pureza da escrita, ou a fala perfeita, que possa ser tomada como padrão.

Para ilustrar, poderíamos pensar num esquema como o que segue:



As práticas sociais seriam o lugar de conexão com outros componentes curriculares para a produção da interdisciplinaridade, o que se tornaria possível pela constituição multimodal dos objetos da cultura (que são, assim, objetos de mais de um campo ou disciplina do saber), sendo as modalidades falada e escrita objetos mais específicos (mas nunca exclusivos) do componente de língua portuguesa.

A centralidade da linguagem verbal na organização do componente curricular possibilita também o tratamento da variação e mudança linguística de modo a se considerar os processos de gramatização por que passam as línguas de cultura. Nesse sentido, prevê-se a garantia de que a variedade culta, ou os usos normatizados da linguagem verbal, sejam objeto de ensino e de aprendizagem, pois nesses usos é que se encontram codificados os progressos científicos e culturais. A aprendizagem dos recursos normatizados da linguagem, portanto, é direito dos educandos, uma vez que garante a possibilidade de apropriação de bens simbólicos e materiais produzidos pela humanidade. É um dos princípios em que se assenta a construção da interdisciplinaridade, uma vez que é o código em que se constitui o diálogo para a produção de conhecimentos em práticas culturais e científicas valorizadas socialmente.

Assim, por exemplo, se em língua portuguesa se trabalha com produções poéticas do cancioneiro popular brasileiro, tem-se um objeto comum (o canto) com o componente de Arte/Música. Ao tomar como objeto de ensino um fato da oralidade (considerada como prática social), as modalidades em que esse objeto se materializa se associam a conhecimentos específicos de mais de uma disciplina do saber (a fala; o canto). Se se considera que o cancioneiro, muitas vezes, se associa a danças características, tem-se mais um elemento a compor a interdisciplinaridade, ao se inserir no trabalho pedagógico a corporeidade. Se essas danças se fazem com vestimentas características, tem-se ainda mais um. E assim por diante. Relação semelhante poderia ser feita com as Histórias em Quadrinhos, ou com a leitura de mapas, ou com textos digitais em toda sua expressão multimodal etc.

## 3.2 Gêneros do discurso

A linguagem se produz historicamente, constitui e é constituída pelos sujeitos nas interações sociais. As significações guardam marcas da subjetividade, por um lado, e, por outro, das vivências socioculturais e do contexto histórico. Dessa forma, não há possibilidade de se estudar a linguagem



separada da vida. A linguagem não pode ser entendida e muito menos ensinada de forma estática, já que a vida é extremamente dinâmica.

A interação discursiva é, para Bakhtin (1988; 2010), constitutiva da linguagem. Isto é, as relações dialógicas se constituem na interação entre sujeitos social e historicamente situados. É pela interação que enriquecemos nossos recursos discursivos. Nesse princípio se referenciam as inúmeras propostas que têm sido feitas para o ensino, na escola, da multiplicidade dos gêneros do discurso, ou seja, da multiplicidade de enunciados, da multiplicidade de vozes, marcadas pelas características identitárias, culturais, sociais e políticas de seus autores.

Gêneros do discurso (por vezes também referidos como Gêneros textuais, em função de diferenças teóricas que condicionam o uso do conceito) são enunciados relativamente estáveis, que se produzem em esferas de atividades humanas, com as especificidades que caracterizam essas esferas. São relativamente estáveis porque acompanham as transformações sociais e históricas resultantes do trabalho humano. Essa relativa estabilidade pode ser observada de modo bastante evidenciado, por exemplo, num gênero do discurso como a notícia jornalística: no período histórico em que esse gênero circulava apenas em sua forma impressa, nos jornais, ela trazia comumente a informação de um fato ocorrido logo anteriormente a sua publicação, e, uma vez publicada em sua mancha na página, tinha sua forma definitiva, no sentido de que não seria possível inserir ou retirar dela alguma informação; com o advento do meio digital, a notícia não necessariamente aguarda a publicação do próximo número do jornal para passar a circular, mas, on-line, pode ser publicada a qualquer momento do dia ou da noite e, uma vez publicada, pode ter informações inseridas ou retiradas em função de novos fatos ou de novos posicionamentos de seu autor. O gênero notícia mantém, assim, historicamente, parte da estabilidade em sua composição (com seu título, seu lead, sua sequência de informações em função da relevância atribuída a cada uma etc), mas se altera, composicionalmente, em função das novas possibilidades que o suporte em que foi publicada possibilita para sua edição e seus modos de circulação.

Mas de que maneira a pluralidade dos gêneros tem sido trabalhada na escola? Sob quais perspectivas? O trabalho com gêneros surge com a proposta de superar o ensino que valorizava a construção do conhecimento de unidades menores para unidades maiores: palavra, frase e texto. Todavia, essa perspectiva (do simples/familiar para o complexo) prevaleceu tanto que se cristalizou a presença de certos gêneros em determinados ciclos de aprendizagem, como também a ideia de que alguns gêneros só podem ser aprendidos quando, antes, foram estudados gêneros supostamente mais simples que antecederiam a maior complexidade a se apreender. Essa li-



nearidade e esse caráter instrumental no estudo e produção dos gêneros revelam uma opção que coloca o que se tem a dizer a serviço da forma/estrutura e traz uma perspectiva de ensino descontextualizada, distante das necessidades enunciativas.

A presença dos gêneros do discurso em contexto escolar, como instrumento ou objeto de aprendizagem, nesse sentido, não pode se fazer de forma cristalizada, como se se tratasse de enunciados que se fixaram num determinado tempo e espaço. Considerados assim, são tomados como modelos a serem adquiridos pelos educandos, com o que se ocultam as forças históricas que levaram a que um gênero se apresente com uma determinada composição, num momento histórico específico. Observar os gêneros do discurso em suas diferenças é um modo de tomá-los criticamente, de modo a ser possível questionar quais suas condições de produção: Quem o produziu? Onde foi publicado? A quem ele foi endereçado? Com que objetivo? Em resposta a quais interesses? O que significa levá-lo para o interior de uma aula de língua portuguesa e lê-lo com os educandos? Que sentidos e valores esse gênero conduz para o interior da sala de aula e que efeitos produz sobre aqueles que dele irão se apropriar ao longo do trabalho pedagógico? Que valores culturais esses gêneros representam e reproduzem? A que interesses políticos atendem? Por que os gêneros que não sejam os formais e públicos de caráter institucionalizado não seriam considerados como objeto de ensino na escola?

Todo texto é uma materialização linguística e semiótica das práticas socioculturais e nelas está contextualizado. O discurso pode operar na manutenção, naturalização e produção de desigualdades sociais, ou transgredi-las. Na perspectiva de um currículo crítico e emancipatório, entendemos que transformações nos discursos resultam em transformações de identidades – estas entendidas como representações discursivas construídas nas práticas sociais. Todo texto, portanto, é político – suas significações tecem as relações sociais e são tecidas por elas.

As diversas possibilidades expressivas da língua portuguesa passaram e passam, historicamente, por processos de normatização, padronização, próprios a um contexto social hierarquizado e fortemente verticalizado. Esses processos de normatização e padronização conflitam com os processos de diferenciação e de diversificação linguística que se produzem social e historicamente de modo mais horizontalizado e em função da produção cultural dos diferentes grupos sociais que compõem a sociedade brasileira.

Nas relações de classe social, a abordagem jornalística, por exemplo, varia quando o caso de violência é cometido por jovens pobres e margi-

nalizados ou por jovens de classe média e alta. A seleção semântica revela muito da visão de mundo que pode naturalizar essas relações ou, ao menos, questioná-las.

Ensinar um determinado gênero discursivo é uma opção política, tanto na escolha, quanto na abordagem. Na perspectiva da descolonização, as relações de poder, bem como os discursos que permeiam os gêneros, precisam ser explicitadas. É a criticidade que deve prevalecer no trabalho didático com eles, no sentido de possibilitar relações dialógicas em que o gênero seja mediador de diálogo, capaz de promover o questionamento e o término de relações desiguais.

### 3.3 As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na escola

Na sociedade globalizada, em que as distâncias diminuíram, novas tecnologias são continuamente desenvolvidas e, por vezes, rapidamente ultrapassadas. Nesse contexto, a informação é um capital simbólico dinâmico e de grande valor.

Novas tecnologias e veículos de massa na sociedade moderna provocam impactos no modo de vida das pessoas, em seus modos de ver, sentir, pensar e em suas práticas sociais. Muitos já vivem num espaço social repleto de mensagens digitais, televisivas, radiofônicas, jornalísticas, com muitos tipos de informação capazes de provocar alterações nos comportamentos e influenciar nas tomadas de decisões.

A comunicação deve ser uma aliada do professor, da escola e da educação. Não se pode desprezar a sedução e o interesse que os meios de comunicação despertam nas crianças e nos jovens, influenciando decisivamente suas formas de percepção do mundo atual. Além disso, a presença e o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação podem impactar positivamente não só o processo de ensino-aprendizagem, como os processos de democratização e de emancipação dos cidadãos.

As novas gerações não encontram dificuldades em se apropriar do aparato tecnológico, aliás, já nascem e se desenvolvem sob o signo dessa cultura digital. Esse contexto exige que o currículo integre as Tecnologias da Informação e Comunicação, no sentido de criar ou ampliar espaços de aprendizagem, incorporando também a cultura digital. Essa integração precisa ir além do domínio operacional da tecnologia.



A instituição escolar tem, pois, por função, organizar e problematizar o saber e viabilizar a todos os membros de uma sociedade o acesso aos instrumentos de produção cultural, científica, técnica e política da sociedade.

Segundo Rodrigues (1987), a escola é a mediação entre a realidade empírica e o seu conhecimento; portanto, precisa possibilitar que o educando seja capaz de entrar no mundo dessa realidade para entendê-la. A escola deve estar comprometida politicamente e preparar o educando para o exercício da cidadania, que compreende a totalidade dos direitos que o indivíduo tem que desempenhar nas mais diversas funções, do ponto de vista individual e social.

Pensar a inter-relação entre a educação e a comunicação, hoje, é pensar a educação ocorrida nos espaços mediatizados pelas novas tecnologias. Para Soares (2003), o ato de receber as mensagens dos meios (ato da recepção) não é um momento de “passividade”, mas um instante que permite mobilizar uma quantidade imensa de “micro saberes” acumulados, os quais podem ser relacionados pelo educando, com a ajuda do professor, de modo que possa construir seu conhecimento e atribuir-lhe sentido.

Analisar a relação entre educação e os meios de comunicação de massa significa refletir sobre a importância de incluir o tema da comunicação no planejamento educativo, considerando que a mídia está presente na cultura dos educandos, em suas vidas cotidianas, nos modos de se relacionar com o tempo e o espaço.

De nada adianta incorporar as TICs na escola, se não houver uma constante reflexão acerca das questões pedagógicas e concepções de educação que embasarão esse processo. Aqui também se encontra envolvida uma posição política e um olhar crítico sobre as tecnologias. Cabe à escola desenvolver um trabalho que vai além da incorporação da tecnologia em seu cotidiano, o que demanda reflexão sobre as implicações da comunicação no processo de ensino-aprendizagem, de modo a integrá-la à sua práxis de modo planejado e com clareza de intenções.

Citelli (2000) adverte que enquanto o ritmo das aulas e o tempo dos discursos didáticos insistem na adoção de procedimentos fechados, os estudantes dialogam crescentemente com as linguagens não escolares, referentes à revolução digital, desenvolvendo outras formas de perceber, ver e sentir as coisas. Esse descompasso entre o que o educando traz e o ainda desconhecido pelo professor gera a recusa dessa nova linguagem na escola. Cria uma oposição entre sistemas, meios e processos que não se excluem; os desafios colocados à escola pelas linguagens plurais e complexas já estão nas salas de aula.

Essa nova demanda pede que se abra a escola ao conhecimento e às práticas de outras linguagens, competências e interdiscursividades. Daí a necessidade de pensar as tecnologias não como instrumentos, mas como diálogos que podem potencializar nossas possibilidades expressivas.

Incorporar o estudo e a reflexão sobre as TICs e as linguagens que aí circulam vai além da “pedagogia da imagem”, aquela que faz uso da mídia como mero apoio didático ao que se quer comunicar. A proposta é tomar o próprio processo midiático como conteúdo do ensino, permitindo aos educandos ultrapassar o que é visível e explorar em profundidade os pontos de vista, as diferenças culturais e o contexto social em que as mensagens midiáticas estão inseridas.

Para Paulo Freire (1976), a comunicação implica uma reciprocidade em que não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. Na comunicação não há sujeitos passivos, já que eles estão em constante relação dialógico-comunicativa e são denominados sujeitos interlocutores. Ele afirma ainda que a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que promove um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a explicação dos significados.

A educação precisa buscar o desenvolvimento de práticas pedagógicas solidárias e colaborativas projetadas pelos grupos que compõem a comunidade escolar. Práticas pedagógicas que permitam à comunidade escolar dar respostas adequadas e construtivas aos problemas da convivência diária, além de propiciar uma melhora na compreensão e na aprendizagem das várias linguagens próprias da sociedade da informação.

O trabalho com as TICs nos processos educativos pode favorecer o desenvolvimento de projetos, numa perspectiva interdisciplinar, colaborativa e democrática, garantindo-se seu uso social pela comunidade.



P  
O  
R  
T  
U

I  
N  
G  
U  
A

# ESTRATÉGIAS E AÇÕES

## 4

### 4.1 A fala e o ato

É possível pensar uma aula de português para além da dimensão prescritiva, em que a função social da língua e dos gêneros discursivos não apenas esteja presente em sala de aula, mas também dialogue com as culturas infantis e juvenis?

Esse movimento implica uma postura em nós, educadores, de observar/olhar/escutar as crianças e os jovens de modo a “entender para quais direções eles escolhem canalizar suas energias, o seu desejo de conhecer, a sua vontade de colocar-se à prova, apesar das direções que gostaríamos de impor-lhes abstratamente (NIGRIS, 2014, p. 138)”.

Isso significa pensar o ensino-aprendizagem de dentro para fora da sala de aula, para os contextos sociais que compõem a exterioridade dos limites escolares, a partir dos conhecimentos que os sujeitos trazem consigo para compor a cultura do grupo em que se inserem como educandos, e os recursos linguísticos que nesse grupo se podem compartilhar. Olhar de dentro para fora significa observar o mundo a partir do sistema de referências dos sujeitos que nesse contexto específico (a sala de aula) constroem concepções da realidade. O educando, o professor, todos os sujeitos que constroem o contexto escolar são produtores de conhecimentos, são produtores de linguagem, e não apenas reprodutores de valores que lhes são trazidos de outras instâncias. Trata-se, assim, de preservar o direito de cada um e de todos à palavra. Nesse sentido, o professor – como interlocutor experiente – precisa:

[...] partir, antes de mais nada, do desejo autêntico de conhecer e de descobrir da criança, e não de um modelo adultizado e asfixiante de curriculum escolar [...]. Esse trabalho de escuta e observação [...] nos levará a descobrir que cada experiência, cada lugar, cada processo – para ser esmiuçado – remete a uma

miríade de saberes especializados, de saberes convencionais e, portanto, de áreas curriculares. (NIGRIS, 2014, p. 139).

Essa postura não nega a assimetria existente na relação professor-educando, mas a relativiza, porque o cerne da relação não é a transmissão de conteúdo, mas o compartilhamento de leituras de mundo.

As contribuições do professor, tão contribuições quanto as dos alunos, serão, dependendo do tópico, maiores ou menores. Não lhe cabe “esconder” ou “sonegar” informação de que disponha, sob pena de continuar a se anular como sujeito. Sua atitude, no entanto, em relação ao conhecimento é que muda: as respostas que conhece, por sua formação (que não é apenas escolar, mas que está sempre se dando na vida que se leva), são respostas e não verdades a serem incorporadas pelos alunos e por ele próprio. (GERALDI, 2013, p. 160)

Um dos desdobramentos dessa postura docente em relação ao conhecimento é pensar no educando como brincante. Documentos da Educação Infantil e do Currículo Integrador da Infância Paulistana, bem como o Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, qualificam o debate em torno das infâncias e contribuem muito com a importância do brincar para a formação das crianças e dos adolescentes.

O brincar – como atividade humana – implica autoria e autonomia das crianças: criação de hipóteses, busca por soluções de problemas, conflitos e resolução de conflitos, bem como o uso de ironia, crítica e argumentos.

Os coletivos infantis e juvenis se organizam e se articulam à revelia dos adultos. Nesse sentido, compreender o educando como brincante facilita e potencializa essas articulações e esses coletivos. É fundamental ouvir, portanto, a voz das crianças e dos adolescentes.

Não se trata de perda de tempo, ou de aula vaga, tampouco de reduzir a brincadeira a instrumentos para ensino de conteúdos. Uma ação pedagógica brincante e lúdica abarca, como já dissemos, a fruição, o diálogo, a dúvida, as descobertas no encontro entre os sujeitos adultos e as crianças e adolescentes. Esse encontro – construído a partir de um olhar sensível e atento, e pautado na interlocução e no fazer com os educandos – se constitui como uma experiência singular, em que o fazer (ler, contar histórias, dramatizar, brincar, criar enigmas, planejar um projeto, uma intervenção) é central. Daí a necessidade de ressignificar a organização dos tempos e espaços, considerando momentos de socialização, de criação, de produção, de fruição e de investigação-estudo-reflexão.

Considerando que a produção da cultura se faz fundamentada na possibilidade criativa constitutiva da linguagem, essa perspectiva brincante nos leva a pensar o direito ao sensível, o direito ao maravilhamento. É o universo da linguagem poética que nos permite fantasiar, devanear, lidar com os medos e assombros.

A palavra poética não exige, não pressiona, não pede nada em troca. Ao contrário, é gratuita, desinteressada, alentadora, está comprometida com a vida e compromete por sua vez os sentimentos daqueles que a transmitem e a recebem. A palavra poética permite organizar a experiência humana de forma narrativa e afetiva, renova a linguagem, alenta a experiência de maravilhar-se, tateia os mundos desejados, explora os labirintos da conduta humana, condensa simbolicamente os acontecimentos sociais. (MATA, 2014, p. 70).

Essa dimensão humanizadora da linguagem pode se encontrar, na cultura popular, em sua diversidade de expressões poéticas, musicais, narrativas, que podem ser trazidas para o interior da sala de aula como material que sustente as práticas pedagógicas.

Considerando-se a heterogeneidade cultural e linguística que compõe as salas de aulas das escolas públicas, observa-se um contexto extremamente rico em conhecimentos que os educandos trazem para o interior da escola. Uma estratégia para fazer com que essa riqueza cultural se manifeste é propor atividades em que os educandos recolham em seus grupos sociais de origem, em suas comunidades, e tragam para compartilhar na escola, textos que sejam característicos das culturas dos próprios educandos, de seus pais ou responsáveis, de seus avós etc.

Outra estratégia é realizar pesquisas, que podem incluir os educandos, em que se procurem reunir exemplares de gêneros do discurso que representem produções típicas da cultura popular. Trata-se de pesquisas que podem ser realizadas com o apoio das Tecnologias da Informação e Comunicação; de recursos bibliográficos; de acesso a museus, a bibliotecas públicas temáticas ou não; das salas de leitura; etc.

Contos, lendas, parlendas; canções, cânticos, cantigas: há uma grande diversidade de gêneros do discurso em que se manifestam as culturas populares e que podem ser trazidos para a aula de língua portuguesa como material que possibilita o trabalho com a linguagem em suas diferentes dimensões, e, portanto, possibilitam o estabelecimento de relações interdisciplinares.

No caso das canções, aquelas que se acompanham com o movimento do corpo em resposta às palavras cantadas são expressões artísticas que



reúnem elementos da linguagem verbal, da música e do próprio movimento corporal. Língua Portuguesa, Arte e Educação Física se encontram em relação a essas produções para a realização de atividades interdisciplinares.

Trata-se, nesse caso, de reunir produções que podem compor um acervo de canções para os educandos, com o que se contribui para que bens culturais tenham sua permanência garantida, e, juntamente com isso, que se desenvolvam aprendizagens relativas ao processo de pesquisa (que estratégias se utilizam nas tentativas de encontrar um determinado material?); à interação entre os sujeitos que compõem o grupo que desenvolve a atividade (educadores e educandos realizam as ações de cantar e se movimentar); à aprendizagem das diferentes formas em que se materializam os textos das canções. Em **Boneca de lata**, por exemplo, é possível observar o trabalho com a recorrência de parte do texto e a alteração de outra, de modo que, a cada retomada e inserção de um novo termo para complemento do verbo bater, somam-se repetições da expressão *desamassa aqui* no verso em que esta se encontra, acompanhado de um movimento da mão em direção às partes do corpo então referidas, configurando-se, assim, um trabalho com as possibilidades da memória (em sua relação com o gesto, inclusive).

## Boneca de lata

(Cantiga popular)

Minha boneca de lata  
Bateu **a cabeça** no chão  
Levou mais de uma hora pra fazer a arrumação

**Desamassa aqui**, pra ficar boa.

Minha boneca de lata  
Bateu **o nariz** no chão  
Levou mais de uma hora pra fazer a arrumação  
**Desamassa aqui, desamassa aqui**, pra ficar boa.

...**Nariz**...  
...**Ombro**...  
...**Cotovelo**...  
...**Mão**...  
...**Barriga**...  
...**Costas**...  
...**Joelho**...  
...**Pé**...



O trabalho com gêneros do discurso como esse favorece o estabelecimento de processos interativos em contexto de ensino. Trata-se de textos cuja elocução pode se fazer (ou, às vezes, deve se fazer) com a troca de movimentos combinados entre um e outro participante da brincadeira.

Considerado um contexto em que se encontrem educandos imigrantes ou refugiados, pode ser um ponto de partida para que brincadeiras de seus países façam parte do conjunto de recursos textuais do grupo, o que possibilita trocas linguísticas e valoriza e integra os saberes que compõem esse grupo.

## 4.2 O olhar e a voz

O olhar sensível, como proposto por Madalena Freire (1996), caracteriza a ação docente para que as práticas educativas tenham significado para os sujeitos em seus contextos. Na perspectiva da autoria, esse olhar precisa ser provocador e propositivo na dimensão da garantia do direito à voz.

Considerando-se a aula de língua portuguesa, o trabalho de escuta e observação docente pode voltar-se para mapear as práticas linguísticas e discursivas que permeiam aquele grupo de educandos e aquela comunidade. Em que contexto linguístico se inserem os educandos? De que maneira a língua falada e escrita são utilizadas? Que textos produzem quando se comunicam? Quais gêneros discursivos permeiam as relações dialógicas desses sujeitos? Que músicas ouvem? Que mídias utilizam? O que leem? O que assistem?

Essa investigação permanente é uma ação fundamental a ser realizada, sobretudo quando assumimos a perspectiva social dos usos da língua. Nesse sentido, restringir o trabalho pedagógico a contextos linguísticos alheios àqueles sujeitos é optar por um trabalho artificializado, não interlocutivo e que silencia/nega a pronúncia de mundo, o direito de dizer a palavra das crianças e adolescentes.

Não se pode mais considerar o ensino de língua portuguesa como um sistema fixo, invariável, uma espécie de produto, que deve ser aprendido, impossibilitando o espaço para a experiência, para o diferente, para a possibilidade de autoria do educando. Os educandos e educandas precisam ser sujeitos do seu próprio discurso. De acordo com Geraldi (2013), não devemos anular o sujeito para que não façamos com que nasça o aluno-função, aquele que repete a linguagem da escola, que repete o seu discurso, que diz o que ela quer ouvir, sem nenhum direito à palavra.



Pensar o ensino-aprendizagem de língua portuguesa a partir do e com o educando significa concebê-lo como autor e produtor de reflexões e conhecimentos, e não como reprodutor de conhecimentos conhecidos. Por essa razão, esse processo investigativo da escola e do educador opera também no sentido de mapear necessidades comunicativas e expressivas dos educandos e apresentar-lhes artefatos e gêneros discursivos que deem conta de seu trabalho, que o subsidiem.

É o que se pode observar no projeto didático desenvolvido em resposta à transferência de Unidade Educacional que levou educandos a frequentar a EMEF Professora Marili Dias:

“Ainda sobre os desafios de sua fundação, chama atenção o sentimento de mágoa de estudantes transferidos de escolas da região para o então ‘novo colégio’, alunos que, neste período, sofreram o estigma de ‘alunos problemáticos’, posto que muitos foram transferidos à EMEF Marili Dias contra suas vontades. Este é o resumo do quadro que nos exigiu os esforços necessários à implementação do projeto Educomunicativo ‘Nas Ondas do Marili’.

É nesse sentido que buscamos em nossa escola condições de ampliar a expressão da juventude em seu próprio processo educativo, como forma de atribuir significado à busca do conhecimento, da autonomia, da autoconfiança e da sua identidade pessoal. É importante que ocorra a quebra da hierarquia da distribuição do saber, pensando no espaço educacional como um espaço dialógico, justamente pelo reconhecimento de que todas as pessoas envolvidas no fluxo da informação são produtoras de cultura, independentemente de sua função no ambiente escolar.”

Com o projeto, implementaram-se na escola o Jornal Mural “Nas Ondas do Marili”, a rádio “Nas Ondas do Marili”, e o jornal impresso “MARI-LI (é notícia todos os) DIAS”, com periodicidade semestral. Essas mídias se tornaram os veículos para a circulação de conteúdo produzido pelos educandos da escola, de todos os Ciclos (Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral). Observamos, nessa ação, que os gêneros do discurso produzidos para a composição dos conteúdos para o Mural, a Rádio ou o Jornal se definiram em função dos objetivos do projeto: garantir que a comunidade conhecesse a si mesma e se reconhecesse numa identidade que estava a se construir com a presença de todos os sujeitos em sua nova escola.

Além disso, nota-se também que foram os veículos para a circulação dos textos que possibilitaram a produção de textos escritos e falados, mas também a produção de outras modalidades da linguagem, como a fotografia, o desenho, a locução etc. Observa-se, assim, um processo de (multi)letramento fundamentando as ações e estratégias dos sujeitos da escola (educandos, professores, funcionários e comunidade).

Nota-se, também, o princípio interdisciplinar que sustentou a realização do projeto, uma vez que fala, escrita, sons, imagens, gestos se integraram, em suas relações com a Dança, o Desenho, a Fotografia, a História, a Geografia etc., para a concretização de modos de representar a realidade que estava sendo conhecida, mas, principalmente, construída pela comunidade escolar. Essa construção se fez em razão da necessidade de conhecer as características da comunidade em que se encontra a escola, para o que ações de conhecimento do contexto foram desenvolvidas:

#### **Trabalho de campo e visitas culturais:**

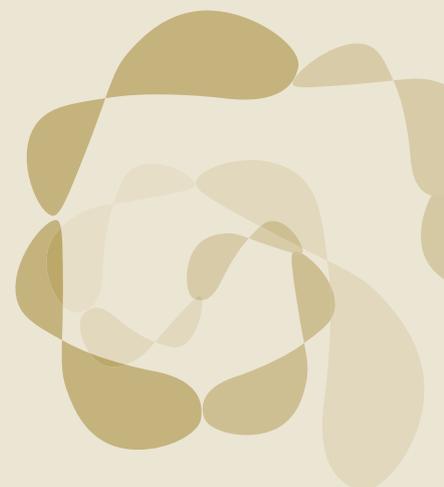
As visitas realizadas durante a realização do projeto tiveram um forte apelo social; esperávamos, como de fato se observou, que os educandos passassem a questionar sua própria condição como sujeitos políticos em face do “outro”; o resultado proposto era o de reconhecimento de suas próprias identidades em tudo aquilo que lhes foi permitido observar. Neste ponto, orientou-nos o clássico de GEERTZ (1983).

Como prática educacional interdisciplinar, a observação etnográfica, isto é, coleta de dados, seleção de material e produção dos vídeos documentários, permitiu-nos operar conceitos de diversas áreas do conhecimento, enriquecendo assim o capital cultural dos educandos da EMEF Marili Dias.

#### **Oficinas:**

Foi realizada uma **Oficina de jornalismo**, que capacitou os alunos para irem a campo.

Foi realizada também uma **Oficina de fotografia** e edição de imagem com o Jornalista Wesley Diego Emes e a Fotógrafa Thayná Diego Emes, com o objetivo de aprender sobre como produzir material jornalístico; essas oficinas proporcionaram aos alunos experiências na área de fotojornalismo. A ideia era fazer um memorial da escola, coletando biografias do bairro; ou seja, o trabalho de campo consistia em conhecer as personalidades cujos nomes referenciavam as ruas. Dessa fase, resultou a mostra fotográfica “Palmares Vive”.



Observa-se na realização do projeto o protagonismo dos educandos, que não se posicionaram no lugar de reproduzir saberes previamente validados, mas produziram eles mesmos conhecimentos de mundo, materializados em produções multissemióticas divulgadas à comunidade escolar e extraescolar. Não se tratou de reconhecer gêneros do discurso em suas características modelares, mas de conhecê-los com a participação em seus modos de produção, escrevendo os textos para compor mural, jornal e rádio. Assim, o que resultou da experiência foi compartilhado com a comunidade, não se configurando em trabalho com vistas à mensuração da aprendizagem por um leitor único, o professor.

As atividades dos alunos do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinar volveram em torno das regiões brasileiras. Pesquisas, documentários, arte, música e danças visitaram as aulas e abrilhantaram o dia com apresentações de Baião, Boi Bumbá, Catira e Siriri. No Ciclo Autoral foram realizadas, ao longo do bimestre, oficinas de Xilogravura e todos que visitaram o Fuzuê puderam experimentar um pouco e levar sua impressão para casa.

Ainda nesse dia, os estudantes/pesquisadores iniciaram uma enquete com a comunidade, levantando pontos críticos do bairro, com necessidade de atenção do poder público, em busca de melhorias. Ao final, a enquete contou com 627 respostas e foi apresentada ao subprefeito de Perus no Fórum participativo Palmares Vive.

O direito dos educandos de dizer a palavra, de pronunciar o mundo é ininterrupto e, por isso, demanda de nós, educadores, revisitar e reelaborar alguns conceitos e práticas, como a seleção de conteúdo e de repertórios, ou a noção de erro.

Vivências significativas de leitura e escrita precisam ser garantidas e, muitas vezes, o sentido das escolhas dos textos a serem lidos e escritos passa por relações subjetivas dos educandos com as funções sociais desses textos. O desenvolvimento da relação direta entre leitor e texto é primordial para a conquista da autoria e, para ser efetivado, implica momentos de protagonismo em relação ao próprio repertório e criação, ou seja, é preciso criar momentos de maior liberdade para que educandos construam seus caminhos de leitores e autores.

A intervenção do educador acontece no espaço dialógico, como “interlocutor, que questionando, sugerindo, testando o texto do aluno como



leitor, constrói-se como ‘co-autor’ que aponta caminhos possíveis para o aluno dizer o que quer dizer na forma que escolheu” (GERALDI, 2013, p. 164). É o sujeito-professor aquele que dá consequência/destino ao que lê/ouve/observa do que se produz na escola. Ao contrário da função-professor, não se limita ao que se produz para a escola (redação) (GERALDI, 2013, p.136). Esta se alia a uma visão instrumental; aquele, à função social.

Ao se expressar de forma oral ou escrita, o educando organiza e re-constrói seus repertórios e leituras realizadas, de modo a produzir um todo expressivo que reflete a representação discursiva que ele carrega do mundo, de si mesmo e dos outros. Olhar para essa produção a partir da lógica normativa é desprezar a leitura de mundo do educando e impor a ele um modelo discursivo produtor de desigualdades. Devemos, pelo contrário, estimular a expressão, garantindo a possibilidade de reflexão a respeito dela.

### 4.3 A literatura e a escola como espaço de repertório

Para que a literatura seja garantida como direito, requer-se abordagem múltipla, em que além de capacitar as educandas e educandos a uma aproximação mais densa e investigativa, também se faz necessário repertoriá-los no universo literário. Os espaços escolares já contemplam o aspecto instrumental por meio dos estudos de estruturas, relações com o momento histórico, exercícios sobre os gêneros, excertos de textos utilizados em livros didáticos e leituras direcionadas para tanto. Esta abordagem geralmente está vinculada à avaliação escrita ou aos exercícios de compreensão do texto em que se busca localização de informações, exercício hermenêutico, atividades de análise linguística e fluência leitora.

Para além da didatização da literatura, é importante abordá-la como obra de arte, bem estético, e retomar seu caráter humanizador. Considerando que leitura é a relação entre os artefatos textuais e o repertório prévio do leitor, a fluência literária se expande pela oferta e abordagem de uma pluralidade, composta pela herança histórica das manifestações dos diferentes povos e pela construção recente realizada por escritores que se apresentam em evidência, mas também por aqueles que não têm sua imagem associada ao sucesso literário.

A abordagem da literatura visando à constituição de repertório propicia que se acione uma pluralidade de linguagens e também que se aproprie do tempo e do espaço escolar.



A escola é um espaço privilegiado de produção literária e de leitura da mesma. Conscientes da força do mercado editorial na promoção ou apagamento de escritores e na constituição do cânone literário, o exercício da criatividade no espaço escolar está em se apropriar da pluralidade de suportes e meios de distribuição. Fanfics, blogs, banners, cartazes, lambe-lambe, redes sociais, saraus, leituras poéticas, rádios escolares, Imprensa Jovem, rodas de leitura com debate, clube de leitura, encontros estudantis de escritores, atividade em sala de leitura etc. Esta pluralidade visa dar aos textos dos educandos, escritores, o reconhecimento literário para a expressão de subjetividades.

Os espaços escolares, como lócus de sua circulação, propiciarão a visibilidade destas obras produzidas por educandas e educandos. Elas serão retratos de sujeitos que trazem consigo suas marcas, inclusive do momento em que estão no processo de escolarização, dos avanços visíveis e necessidades possíveis.

Não são mais alunos esvaziados aguardando que os preenchamos com os cânones previstos nos livros didáticos, mas vidas que manuseiam e produzem suas próprias páginas. Instruir sobre a literatura. Ler a Literatura. Conhecer a Literatura. Produzir a Literatura. É o que fundamenta a realização das atividades a seguir apresentadas, desenvolvidas em um Centro Educacional Unificado (CEU).

Na Reunião Pedagógica (RP) do início do ano, foi informado o que os educandos haviam produzido e estudado no ano anterior. Poesia concreta, saraus, aulas de leitura, Feira de Português, visita ao Museu da Língua Portuguesa, leitura de *Os miseráveis* e *Morte e vida Severina*, foram alguns dos textos e práticas das quais participaram.

Com o desafio de dar continuidade a essas vivências e de articulá-las à proposta curricular em construção, considerou-se ser necessário dar continuidade às aulas de leitura: a previsão foi a de destinar uma hora-aula semanal, das aulas de português, para atividades de leitura – individual ou em grupo, silenciosa, dramática, em voz alta – num espaço a ser escolhido pela turma (sala de aula, pátio, grama, pista de skate). O acervo viria da Sala e Espaço de Leitura. Foram reunidos cerca de 40 exemplares (entre romances, contos, crônicas, poemas).

Cada aula foi aberta com a leitura de um texto literário escolhido pelo aluno-leitor. Boa parte das leituras foi de poemas. Foram lidas obras de Thiago de Melo, Vinícius de Moraes, Patativa do Assaré, Clarice Lispector, Marina Colasanti, entre outros. Leu-se também o trecho de um livro em que Abraham Lincoln é um caçador de vampiros. Foi realizada ainda a lei-

tura de um poema narrativo de Alice, educanda do 9º ano em 2015. Essa leitura foi a que mais envolveu os estudantes do 9º ano B. O texto tratava, de modo geral, do olhar do adulto que, em relação ao olhar da criança, perdia sua pureza, espontaneidade e alegria.

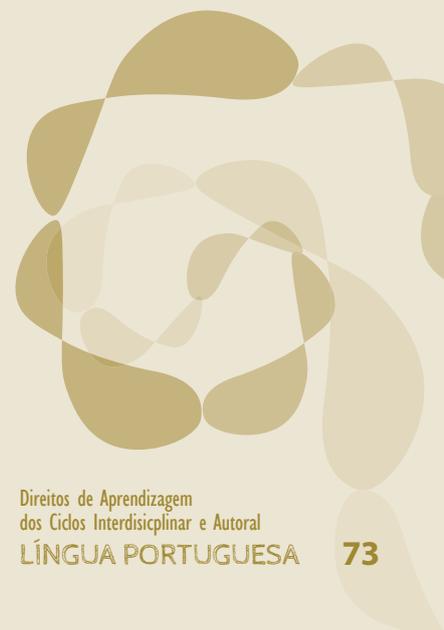
Nas primeiras aulas de leitura – experiência inédita para a docente, mas não para os estudantes –, procurou-se observar o que liam, se trocavam de livro, como liam, por quanto tempo liam. Na medida do possível, foi sendo ajustado o repertório. No entanto, alguns alunos simplesmente não liam. Pegavam o livro e dublavam. Eram os mesmos alunos que, nas demais aulas, também não participavam. Havia uma resistência difícil de romper e de problematizar. E isso se agravava, na medida em que essa proposta não estava articulada a um projeto de escola (Projeto Político-Pedagógico).

O desenvolvimento das atividades não era satisfatório, mas não se sabia o que produzia a insatisfação. Era porque alguns alunos não liam? Era porque não se controlavam as leituras? Era porque a docente se sentia sem função/papel naquele momento? Era porque aquilo não parecia aula? Ou porque, quando algo deveria ser feito para garantir o momento de leitura, não se sabia exatamente o que fazer?

Por ocasião de um projeto do professor de Educação Física, uma das aulas foi destinada para leitura em grupo do Ato I de *Auto da Compadecida*. O objetivo era que os educandos conhecessem um texto teatral. Surpreendentemente, nas três turmas, foi pedido que a leitura fosse continuada. E assim foi. Os alunos assumiram os personagens, enquanto a docente lia as rubricas (com a intenção de pontuar o aspecto formal do texto teatral).

Nessa vivência, houve experimentações muito interessantes. Numa das aulas, uma aluna não suportou estar sentada, imóvel, e levantou. Pediu que os leitores-intérpretes fizessem a aula de pé. É o desejo de encenar que aparece. Em outra turma, a intérprete de João Grilo se arrisca no sotaque nordestino. Acaba cometendo um lapso na pronúncia de uma palavra-chave da peça (cachorro > *katchorro*), o que ressignifica toda a leitura, porque os demais leitores adotam a pronúncia.

Num momento de avaliação, essa vivência das leituras foi vista como um dos pontos positivos das aulas de português. No entanto, alguns pediram para que a leitura fosse individual. Outros, que a leitura em grupo continuasse. É preciso reconhecer as características individuais que compõem os grupos sociais.



## 4.4 O trabalho com os gêneros discursivos

Na escola, há sempre a preocupação de o docente não ser o destinatário final exclusivo dos textos produzidos pelos estudantes. Assim, surgiu a ideia de propor algo que rompesse com o modo habitual de produção de textos escolares, ao mesmo tempo que dialogasse com a escola/território.

Na discussão/interação com a turma a respeito do autor, do gênero discursivo e da atividade, cada grupo recebeu uma frase descontextualizada de Sérgio Vaz. A partir dessa frase, propôs-se um roteiro para compreensão do texto (vinculada às experiências vividas).

Humilde é uma pessoa grande que trata todas as outras como se fossem maiores.

O final é quando você desiste.

Vida loka é quem estuda.

Ter inimigos é bom.

Muitas vezes eles são os únicos  
Que percebem o que a gente faz.

Milagres acontecem quando a gente vai à luta.

E a felicidade, ainda que tardia, deve ser conquistada.  
E que ninguém mais aceite as migalhas do cotidiano.

Ser livre  
Te dá o direito a ficar preso  
A quem você quiser.

Escreva poemas, mas se te insultarem, recite palavras.

Após os debates, os grupos socializaram as frases e suas discussões. Em seguida, apresentou-se uma breve biografia de Sérgio Vaz, em que se buscou ressaltar dois pontos: sua relação com a leitura e, principalmente, os meios que ele encontrou para publicar seus textos (isto é, declamando seus poemas num bar, o que mais tarde originou o projeto Cooperifa). Fei-

to isso, foram apresentados seus poemas, como “Novos dias” (num vídeo declamado pelo autor) e “Felicidade”, que continham algumas das frases trabalhadas em aula. Também se observaram postagens do Facebook, com as frases isoladas (fora do poema).



Dessa forma, foi possível perceber que um mesmo enunciado pode compor gêneros discursivos diferentes.

Foi nessa toada que se chegou aos lambe-lambes. De forma bem resumida, contextualizou-se o gênero e a resignificação que manifestações populares atuais deram a ele.



Fotos: Carlos Eduardo dos Santos



# LAMBE-LAMBE

Originalmente, o lambe-lambe tinha finalidade comercial (divulgação de produtos ou serviços). Recentemente, ele foi ressignificado e tem ganhado os muros da cidade para, junto do grafite, expressar ideias, posicionamentos políticos e também poemas. É o caso da poesia de Sérgio Vaz que se espalhou pelos muros da Cidade de São Paulo.

## INTENÇÃO

- Manifestar-se.
- Expressar suas ideias de forma poética, crítica e reflexiva.
- Ocupar a cidade com Arte e Poesia.

## CONSTRUÇÃO

**Recursos gráficos/visuais:** uso das cores, tipos e tamanhos da letra; preenchimento do espaço do papel; disposição do texto (horizontal, vertical, reproduzindo formas geométricas etc.).

**Recursos verbais:** efeito poético, com objetivo de surpreender o leitor. Deslocar o que se diz do sentido convencional. Isso pode ser feito de muitas maneiras: por meio de efeitos sonoros (rimas, aliterações etc.), por meio da relação entre texto verbal e imagem etc.

## LINGUAGEM

- Objetiva e curta. Um texto muito extenso não cabe no espaço do lambe-lambe.
- Simples, acessível.
- Do cotidiano, do dia a dia.

## PÚBLICO-ALVO

Cidadãos, pedestres, moradores que circulam pela região.

## CIRCULAÇÃO SOCIAL

Nos espaços públicos. Em geral, postes, muros, pontos de ônibus, lixeiras etc.

Disso, voltou-se ao movimento que aconteceu com os poemas de Sérgio Vaz numa viela no Capão Redondo<sup>13</sup> e fez-se a proposta de ocupar o CEU. Os estudantes foram incentivados a escrever frases e versos seus, porém, boa parte dos lambe-lambes remetiam a frases da internet, do Projota ou do grupo de rock Charlie Brown Jr.

De início, muitos educandos apenas escreveram uma frase no papel, sem se preocupar com a dimensão estética – importante na produção de um lambe-lambe. Afinal, forma é conteúdo. Percebendo isso, propôs-se uma análise/interpretação de um lambe-lambe considerando-se a estrutura acima apresentada: *Intenção*: por que dizer? / *Construção* (visual e verbal) e *Linguagem*: como dizer? / *Público-Alvo*: para quem dizer? / *Circulação social*: onde dizer?

O objetivo era explicitar certas escolhas do fazer artístico, como o estilo de letra e o preenchimento do espaço. Duas educandas, em especial, a partir desse exercício, refizeram seus lambe-lambes, de modo que a dimensão gráfica não apenas dialogou com o conteúdo, como o potencializou.

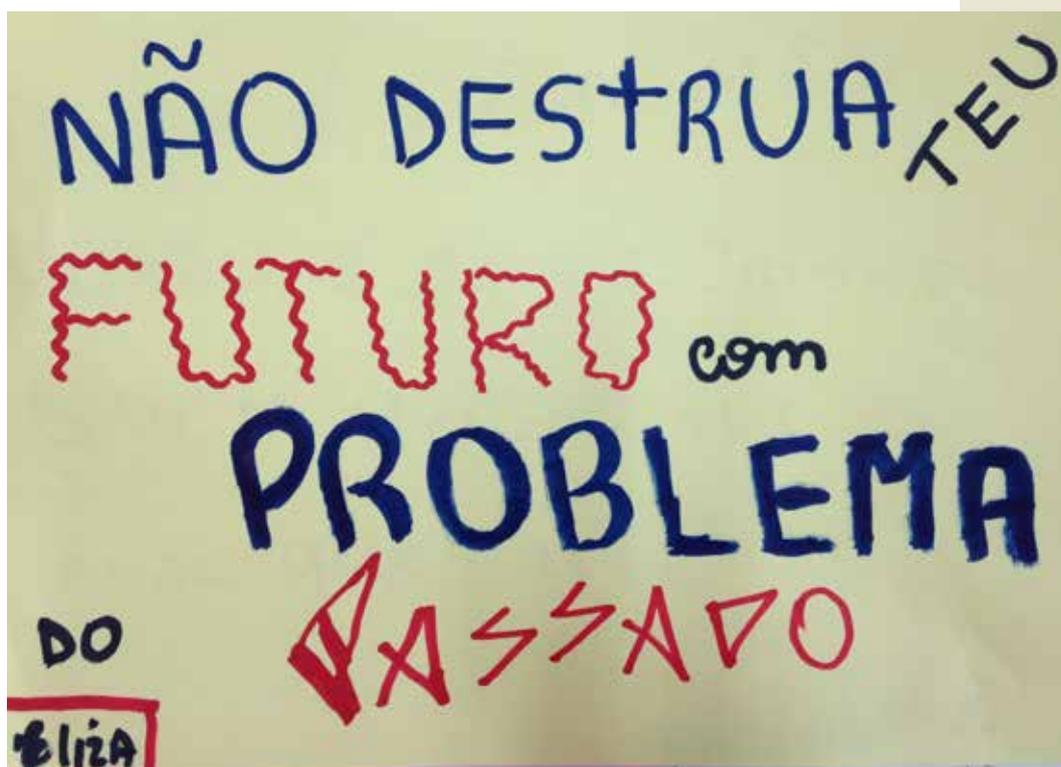


Foto: Débora Baroudi

13 [www.redebrasilatual.com.br/entretenimento/2014/02/lambe-lambes-com-frases-poeticas-de-sergio-vaz-sao-espalhadas-em-bairros-perifericos-de-sp-9963.html](http://www.redebrasilatual.com.br/entretenimento/2014/02/lambe-lambes-com-frases-poeticas-de-sergio-vaz-sao-espalhadas-em-bairros-perifericos-de-sp-9963.html)

Foto: Débora Baroudi

O que você  
Fazia se  
Não Tivesse  
**MEDO?**

Foto: Débora Baroudi

**MAIS  
AMOR  
POR  
FAVOR**

Foto: Débora Baroudi

**TUDO Q**  
PRECISAMOS  
**É**  
**AMOR**  
E UM  
**CACHORRO** ❤️

Foto: Débora Baroudi

★ Sem ★  
**PAIXÃO**  
NÃO DÁ NEM  
PRA  
**CHUPAR** UM  
Picolé



Por fim, os lambe-lambes foram publicados nos muros do CEU. Infelizmente, menos de uma semana depois, muitos foram arrancados. Por outro lado, foi emocionante ver que o texto desses educandos chegou e impactou outros leitores, além da docente.

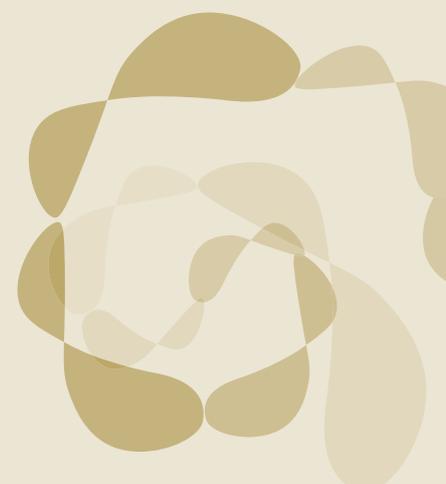


Foto: Débora Baroudi

*Um dos muros do CEU onde foram expostos frases e versos produzidos pelos estudantes.*

Observa-se, nesse relato de prática, o modo como a manifestação dos sujeitos que compõem o grupo pode se fazer para além dos limites da sala de aula. Além disso, observa-se que o trabalho com diferentes gêneros discursivos é um modo altamente produtivo para desenvolver as possibilidades expressivas, o que se faz não com a oferta de modelos de textos, de formas fixas a serem apreendidas para serem reproduzidas.

Embora os relatos anteriores apontem caminhos de sucesso, para transformar em ação pedagógica cotidiana os direitos aqui propostos, cada escola terá de partir das identidades corporificadas em seu espaço, suas culturas escolar e local, suas fortalezas e fragilidades, para discutir seu currículo e cunhar no Projeto Político-Pedagógico aquilo que



possa ser reconhecido como marca identitária significativa de responsáveis, educandos e educandas; professores e professoras; educadores e educadoras não docentes, pautando-se sempre pela linguagem da garantia de direitos.

Previsto na Constituição de 1988, parte do direito à Educação, o acesso à escola se encontra em vias de ser completamente conquistado, devido às lutas dos movimentos populares e de políticas públicas voltadas para essa finalidade. Entretanto, o acesso não teve como consequência a garantia da qualidade do ensino. Por isso, os direitos de aprendizagem estão necessariamente associados à luta pela qualidade, o que depende, dentre outros fatores, da elaboração de Projetos Político-Pedagógicos concebidos democraticamente. Coletivamente construídos, precisam conter proposições curriculares que instiguem a curiosidade pelo conhecer, que transgridam práticas educativas cristalizadas.

Importante é também acreditar nas potencialidades e “saberes de experiência”; sustentar, debater e avaliar processos, sem ceder à tentação de apenas gerar produtos educacionais para serem vistos e consumidos rapidamente em feiras culturais, por exemplo.

A escola descolonizada olha e enxerga além de seus muros ou grades, procura parcerias com outros equipamentos públicos, líderes comunitários, artistas regionais, movimentos/coletivos populares e outros agentes, para pensar, planejar e colocar em prática estratégias e ações que resultem em efetiva e transformadora aprendizagem, além de propiciar consciência da cidadania inconformada, que luta pela plenitude e, não menos importante, por um tempo escolar vivo, cheio de sentido, digno de ser lembrado, contado, recontado, portanto, revivido.

Documentos curriculares não têm um fim em si mesmos, jamais abrangem a totalidade do currículo, são sempre marcados por ausências e lacunas. Cabe aos sujeitos que fazem educação todos os dias se apropriar deles, e tomando-os como referência, reinventar-se e reinventar a escola, visando a sempre proporcionar para cada educando ou educanda Ser Mais.

O caminho é sugerido. História, histórias e estórias se fazem ao caminhar, a partir das singularidades dos sujeitos, das (in)certezas de cada momento, das leituras objetivas e/ou subjetivas das realidades.

## Considerações em processo

Em linhas gerais, pensar no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na perspectiva crítica e descolonizante é garantir o direito de todos à voz e à escuta. Afinal, o sujeito tem papel central nessa atividade, uma vez que é ele quem enuncia e quem negocia o significado das expressões a partir de sua própria história.

Disso decorre a concepção de um país multilíngue e de língua como um conjunto de variedades não hierarquizadas. O direito de todos à palavra implica questionar privilégios, buscar e garantir igualdade, justiça social.

Conceber a escola como polo de cultura, conforme foi apontado, implica repensar os tempos e espaços da escola; enfrentar uma visão de mundo binária pautada em cisões como corpo-mente e fazer-pensar; garantir o espaço para o protagonismo, para fruição e para o coletivo. Essa dinâmica se dispõe a pensar a formação de um sujeito integral, e não fragmentado.

O componente curricular língua portuguesa, caracterizado como espaço para ensino-aprendizagem dessa língua viva que é instrumento de ação social, deve dialogar com os demais componentes curriculares, construindo interdisciplinaridade para que a produção de conhecimento seja significativa na formação crítica dos sujeitos, entendidos em sua integralidade.

A interdisciplinaridade surge tanto no entrecruzamento de diferentes modalidades de linguagens (artística, corporal, visual, verbal), quanto na articulação temática propiciada pelo trabalho com diferentes áreas do conhecimento (ciências naturais, história, geografia etc), e propicia conhecer, comparar e contrastar diferentes leituras do mundo. Assim, as leituras dos textos abarcados pelos componentes curriculares e também pela pesquisa de um tema gerador podem ser qualificadas por problematizações do ponto de vista das linguagens.

As linguagens estão presentes em todas as áreas do conhecimento e, conseqüentemente, nos diferentes componentes curriculares, afinal, manifestam-se por sistemas de representação. Esse entrecruzamento é bastante importante, porém, muitas vezes, tratado como único viés de participação do componente de língua portuguesa nos trabalhos interdisciplinares, o que demonstra uma concepção de língua reduzida a simples ferramenta do trabalho pedagógico. É preciso que avancemos no sentido de construir nas escolas um outro lugar para os estudos das linguagens que contemple seu caráter reflexivo.



Nessa perspectiva, destaquemos a necessidade de problematização e contextualização dos discursos presentes nos tantos textos verbais ou não verbais presentes em todas as áreas. Lembremos, ainda, da importância do desenvolvimento da autoria que perpassa todas as áreas e deve ser garantido também nos processos interdisciplinares.

Para a construção de valores linguísticos não hierarquizados, surge a necessidade de tratar todas as variedades da língua com equidade. Para tanto, há que se ouvir as educandas e educandos, compreender seus falares, contextualizá-los, sem fazer deles julgamentos de valor que os estigmatize, que os posicione num lugar de inferioridade em relação aos falares historicamente considerados legítimos, melhores, superiores ou mais elaborados, associados a determinados grupos sociais que tradicionalmente detêm os postos de decisão cultural, política e econômica. É preciso assim apresentar textos orais e escritos em diferentes variedades, trazendo reflexões sobre a língua e sua diversidade, apresentando a língua formal como uma delas, cuja apropriação serve à comunicação em determinados espaços sociais. Práticas nesse sentido mantêm o foco do ensino-aprendizagem de língua nas relações entre sujeito e linguagem, em que o empoderamento dos sujeitos se realiza pela apropriação de recursos linguísticos e discursivos somados aos que eles já possuem, entendida a horizontalidade das possibilidades linguísticas existentes socialmente.

A pluralidade linguística é muito mais ampla que a dicotomia entre formalidade e informalidade. Descolonizar os saberes linguísticos e valorizar as identidades dos educandos compreende ainda o trabalho constante com textos de autoras e autores pertencentes aos grupos historicamente silenciados e suas formas de expressão, tais como Literaturas Negra, Indígena, Marginal e de Cordel, assim como a percepção crítica dos discursos reproduzidos nas demais esferas discursivas, como o jornalismo falado ou escrito, veiculado em diferentes mídias, por exemplo. Da mesma forma, é interessante que busquemos as autoras e autores moradores da região em que se insere a escola e que apresentemos suas produções aos educandos ao lado de outros autores brasileiros.

Além disso, o trabalho com a produção de texto nas dimensões da oralidade e do (multi)letramento implica refletir com os educandos acerca das condições discursivas e funções sociais dos textos. Produções contextualizadas, por sua vez, podem compor veículos de comunicação compartilhados pela comunidade escolar – como jornais, revistas, blogs, livros, rádio, entre outros – que, de preferência, garantam espaço de interatividade para que haja diálogo entre os textos e seus leitores, que são também potenciais autores, a fim de que as vivências linguísticas sejam orgânicas e prazerosas.

A seleção de repertórios – sobretudo literários, mas não apenas – deve ser cuidadosa no sentido de (1) garantir a pluralidade de representações sociais e culturais,<sup>14</sup> e (2) ser inserida no trabalho pedagógico de modo convidativo, e não impositivo (como por meio de verificações de leituras), de modo contextualizado, isto é: o texto que se elege para o trabalho com aquela determinada turma é fruto de um olhar que considera os sujeitos crianças e adolescentes no contexto escolar em questão. São reflexões que podem mediar essa seleção: que valores e representações o texto escolhido apresenta? Os discursos que constituem o texto se relacionam com o contexto em que vivem os educandos? Qual conexão é possível fazer entre os interesses das crianças e o texto escolhido? Que direções os educandos sinalizaram para que se chegasse a esse repertório?

Nesse sentido, se tratamos de uma língua viva e dinâmica, que é instrumento de ação social, faz-se necessário que possibilitemos nas aulas de língua portuguesa interações nas múltiplas linguagens artísticas e tecnológicas – como rinha ou batalha, teatro, música, saraus, filmes, ilustrações, entre outros – que contemplem não apenas a escrita e a oralidade, mas as demais possibilidades de expressão, como a visual e a da corporalidade.

Essa compreensão integrada de língua em múltiplas linguagens pressupõe que os educandos se manifestem de formas comunicativas que viabilizem interações sociais e promovam o desenvolvimento da leitura do contexto em que se dão tais criações. Afinal, o quanto conhecemos, quantas experiências, referências e representações temos que nos fazem ser mais ou menos críticos em relação aos usos sociais da língua?

Um documento curricular que responda a essa questão é um documento em processo, que promoverá reflexões e ações em que há a garantia de voz a todos e permite a crianças e jovens se (re)conhecerem como sujeitos, tendo por legítimas suas identidades.

---

14 A esse respeito, ver “O perigo da história única”, de Chimamanda Adichie.



LINGU

QUESA

## REFERÊNCIAS

- ABDALA JR., Benjamin. **Literatura, história e política:** literaturas de língua portuguesa no século XX. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.
- ANTUNES, I. **Aula de português:** encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização.** Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
- BAGNO, M. **Gramática da língua portuguesa:** tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. (Org.) **Linguística da norma.** São Paulo: Loyola, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A língua de Eulália:** novela sociolinguística. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino.** São Paulo: Parábola, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <<http://www.amperj.org.br/store/legislacao/constituicao/crfb.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2015.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa: terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79a)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394/96, modificada pela Lei nº 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1)>. Acesso em: 30 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Ensino de língua portuguesa para surdos:** caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC; SEESP, 2004.

BRITTO, L.L.P. **A sombra do caos:** ensino de língua x tradição gramatical. Campinas. Mercado de Letras, 2000.

CAMACHO, Roberto Gomes. Norma e preconceito social. **Web-Revista SOCIODIALETO**, Campo Grande, v. 1, n. 6, fev. 2012.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos.** Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.

CASTILHO, Ataliba T. **Nova gramática do Português Brasileiro.** São Paulo: Contexto, 2014.

CITELLI, Adilson. **Comunicação e educação:** a linguagem em movimento. São Paulo: SENAC, 2000.

CLARE, Nícia de Andrade Verdini. **Ensino de língua portuguesa:** uma visão histórica. Disponível em: <[www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf](http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/23/idioma23a01.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2015.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Juiz de Fora: UFJF, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: Edufba, 2008.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão:** instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.



\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1995.

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

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago., 2003.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e Gramática**. São Paulo: SE/CENP, 1987.

GEERTZ, Clifort. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

\_\_\_\_\_. Concepções de linguagem e ensino de português. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

Projeto Ipê- Língua Portuguesa I. São Paulo: SEE/CENP, 1985.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

GIROUX, Henry A. **Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. São Paulo: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, L. R. D. Políticas curriculares e descolonização dos currículos: a lei 10.639/03 e os desafios para a formação de professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 1, jan./jul. 2013.

HANSOTTE, Majo. **As inteligências cidadãs: como se adquire e inventa a palavra colectiva**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2003.



MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF: Dossier: Literatura, língua e identidade**, n.34, p.287-324, 2008.

MORAES, Fabiana. **No país do racismo institucional: dez anos de ações do GT Racismo no MPPE** [Ministério Público de Pernambuco]. Recife: Procuradoria Geral de Justiça, 2013.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. PENESB-RJ, 5 nov. 2003. p. 27. In: COSTA, D.M., OSÓRIO, A.B. & SILVA, A. de O. **Gênero e raça no orçamento municipal: um guia para fazer a diferença: orientações básicas**. Rio de Janeiro: IBAM/DES, 2006.

NAÇÃO MESTIÇA. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará e Maranhão, enquanto sua majestade não mandar o contrário**. Disponível em: <[www.nacaomestica.org/diretorio\\_dos\\_indios.htm](http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm)>. Acesso em: 5 dez. 2015.

NIGRIS, Elisabetta. A “didática da maravilha”: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Conhecimentos linguísticos: para uma história das ideias no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

PERINI, M. A. **Sofrendo a gramática**. São Paulo: Ática, 2000.

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

QUIJANO, Aníbal. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 19, n. 55, p. 9-31, dez. 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez, 1987.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal Educação. **Visão de Área: Português**. São Paulo: SME, 1992.

SCHÖDER, Miriam. O ensino de língua portuguesa nas páginas do livro didático. **Revista Trama**, Paraná, v. 9, n. 18, p. 193-208, 2013. Disponível em: < [www.e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8253/6080](http://www.e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/download/8253/6080)>. Acesso em: 5 dez. 2015.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

SOARES, Ismar de Oliveira. Venha ser um educador, você também. **Nós da Escola**, Rio de Janeiro, v.9, fev. 2003, p.22-22.

SOARES, Magda. Que professores de português queremos formar? **Revista Movimento**, n. 3, p. 149-155, maio 2001.

\_\_\_\_\_. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da Norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e Interação: uma Proposta para o Ensino de Gramática**. São Paulo: Cortez, 2015.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

Consulte as obras disponíveis na Biblioteca Pedagógica  
da Secretaria Municipal de Educação.

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/biblioteca-pedagogica>

e-mail: [smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br](mailto:smecopedbiblioteca@prefeitura.sp.gov.br)

Telefone: 55 11 3396-0500



LINGU

QUESTA

# ANEXO

1 Poema de Gabrielle Aguiar, estudante do 8º ano do Ciclo Autoral

## **A boneca que a gente vê na TV**

É a que a gente quer comprar,  
É loira, magra, tem olhos claros e seios grandes,  
E nós não nos conformamos em ser diferente dela...  
Até porque não aceitam nossa diferença.

Se a cor do cabelo não é “adequada”,  
Pinta.  
Se o cabelo é ondulado, cacheado ou crespo,  
Alisa.  
Se você é muito branca,  
Bronzeamento artificial.  
Se é muito negra,  
Passa maquiagem que disfarça.  
“A cor do cabelo não pode ser mais clara que a pele”.  
Se usa roupa curta, justa ou com decote,  
Está pedindo para ser estuprada.

Se algo não está “de acordo”,  
Põe silicone,  
Faz plástica,  
Vai para academia,  
Faz lipo,



Tira aqui,  
Põe ali.  
“Você não está magra o suficiente”.  
“Seus seios e sua bunda são pequenos demais”.  
“Braços muito grossos”.  
“Pernas muito finas”.

Passa maquiagem,  
Alisa esse cabelo,  
Passa maquiagem de novo, mas não tanta.  
“Batom vermelho é coisa de puta!”

Se eu coloco uma calça larga,  
Ou uma saia longa,  
Ainda assim, vão olhar para minha bunda,  
Seja ela grande ou não.  
Se eu coloco uma blusa de gola alta,  
Ainda vão olhar para os meus seios,  
Por mais que eu quase não tenha.  
Eu coloco burca,  
E ainda vão olhar,  
E ainda vão mexer,  
Pelo simples fato de eu ser mulher.

Mas de hoje em diante,  
Não vou aceitar.  
Se eu quiser usar maquiagem,  
Eu vou usar.  
Se eu não quiser,  
Ninguém vai me obrigar.

Se meu corpo não é “adequado”,  
Sinto muito,

Eu não sigo seus padrões de beleza,  
Mas eu vou usar a roupa que eu quiser,  
E vou tirá-la se precisar.  
Não vou me cobrir no calor,  
Porque um homem não sabe viver em sociedade,  
Me respeitar,  
E ter pudor.

Eu sou mulher,  
E feminista!  
Dessa vez, vocês vão ter que me engolir!  
Parem de falar,  
E comecem a me ouvir.  
Minhas antepassadas,  
Queimaram na fogueira,  
Mas hoje, eu não sou obrigada a aceitar machismo  
nem de “brincadeira”.  
Eu já ouvi falar,  
“Você não é mulher pra casar”...

...  
Quem disse que eu quero me casar?  
Eu não sou “mulher pra casar”!  
Casamento é um contrato.  
Contrato de submissão!  
E eu não aceito ser submissa a ninguém.  
Eu acredito em amor...  
Independente de como for.

Vocês culpam a vítima pelo abuso,  
Mas não abrem a mente para o mundo.  
Eu não mereço ser estuprada,  
Nem que eu saia de casa pelada.  
Eu sou mulher,



E não me dou ao respeito,  
Porque ele é meu por direito!

Podem falar o que quiser,  
Podem protestar,  
E até voltar a nos caçar e nos queimar,  
Mas não vão calar nossa voz!  
Não dessa vez.

LINGU

QUESTA



TOS

ZAGEM

**Editorial**

**Centro de Multimeios | SME**

Magaly Ivanov

**Revisão - Biblioteca Pedagógica | CM | SME**

Roberta Cristina Torres da Silva

**Projeto Gráfico - Artes Gráficas | CM | SME**

Ana Rita da Costa

**Editoração - Artes Gráficas | CM | SME**

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**  
EDUCAÇÃO

A Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria, fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma escuta sensível e do diálogo constante, onde se destacam a autoria e o protagonismo das(dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um currículo crítico, inclusivo, descolonizado e emancipatório. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos Direitos de Aprendizagem, inalienáveis, de todas as crianças e jovens desta cidade, estas e estes compreendidas(os) como sujeitos potentes e autônomos em suas integridades, razões indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida, numa atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e pluralidades como fatores de enriquecimento das possibilidades educativas.

O nosso intuito é que as reflexões e proposições contidas nestas páginas mobilizem e promovam debates e possíveis ressignificações nos diferentes tempos e espaços educativos, fortalecendo assim a escola laica, sempre aberta à comunidade e orientada na implementação e consolidação da política pública educacional, garantindo a Qualidade Social da Educação.