

**O ensino  
de língua  
portuguesa  
para os  
sujeitos da  
educação básica  
paranaense:**

**uma análise das Diretrizes  
Curriculares da Educação  
Básica para o ensino da língua**

**RESUMO:** Neste trabalho, cujo aporte teórico se dá na área disciplinar da História das Ideias Linguísticas, objetivo investigar quais os efeitos de sentido construídos acerca do papel da escola e de seus sujeitos veiculados pelas Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) do Estado do Paraná para o ensino de Língua Portuguesa. Para isso, analiso alguns trechos do documento que debatem as relações entre escola-estudante de classe marginalizada e/ou escola-língua-estudante de classe marginalizada. Ao problematizar os campos de significação que se materializam no documento acerca dessas relações, discuto como a escola é colocada como a única oportunidade de os alunos das “classes marginalizadas” – encarados como um outro despossuído de voz e de capacidade de agir criticamente sobre a sociedade – ascenderem socialmente. Nesse processo de “emancipação”, a relação com a língua portuguesa se dá de maneira necessariamente corretiva já que o objetivo é possibilitar aos estudantes socialmente marginalizados o acesso à variante socialmente prestigiada, falada pelas classes privilegiadas. Esse contato, que silencia a diversidade cultural, linguística e social dos estudantes, é regido e controlado pelo Estado, que se faz constantemente presente ao longo do documento, mesmo que de forma implícita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escola. Ensino de Língua Portuguesa. Diretrizes curriculares. Processos de identificação. Sujeito da educação.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas/CAPES, email: larissa\_svfontana@hotmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

A primeira versão deste trabalho foi desenvolvida para a conclusão de um curso sobre História das Ideias Linguísticas que realizei no primeiro semestre do mestrado na Universidade Estadual de Campinas. A partir das discussões importantíssimas sobre os sujeitos da educação que travamos ao longo das aulas da Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer, comecei a refletir sobre os debates que tive ao longo de minha graduação em Letras – feita no Estado do Paraná – sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs) para o ensino de Língua Portuguesa. Durante a graduação, os debates que acompanhei sobre a organização do ensino de Português eram positivos quanto ao que defendia o documento analisado nas aulas de Prática de Ensino. A naturalização dessas concepções entrou em crise a partir do momento em que tive contato com a área da História das Ideias Linguísticas, que me fez olhar para o documento a partir de uma outra perspectiva.

As DCEs começaram a ser desenvolvidas, no Paraná, a partir de 2003, sob a justificativa de faltar ao ensino estadual paranaense uma reflexão sistematizada sobre a prática educativa que, até então, negligenciava a formação específica do professor e esvaziava as disciplinas de seus conteúdos de ensino “de modo que o acesso à cultura formal ficou mais limitado, principalmente para as camadas socialmente marginalizadas” (PARANA, 2008, p. 7).

Com uma forte defesa da escola como oportunidade de ascensão social das classes marginalizadas por meio do contato com o saber escolar, os representantes do Estado do Paraná, mais especificamente da Secretaria de Educação, enfatizam, na apresentação do documento, o caráter plural da construção das DCEs, fruto de um trabalho coletivo de quatro anos (2004 a 2008), que passou por amplas discussões com professores da rede estadual realizadas por meio de encontros, simpósios, semanas de estudos pedagógicos e formações continuadas que visaram debater os fundamentos teóricos das DCEs e os aspectos metodológicos de sua implementação em sala de aula. Desde sua apresentação, os sentidos de construção coletiva entre *professores e pesquisadores* perpassam a legitimação do documento, legitimidade esta que “funciona de modo a dividir os sujeitos – por meio da tensão entre o especialista e o não-especialista – em relação à produção de conhecimento” (FERREIRA, 2013, p. 21).

Por isso, mesmo sendo um documento relativamente “antigo”, as DCEs ainda são discutidas nos cursos paranaenses de formação docente. Particularmente, os sentidos acerca do ensino e do sujeito da educação que se materializam nesse documento marcaram muito as minhas concepções de ensino-aprendizagem ao longo da graduação. Assim, ao reler o documento a partir dos preceitos teóricos da área disciplinar da História das Ideias Linguísticas, foi preciso problematizar não somente o que ele defende, mas também minha formação e prática docente. O contato com essa área me fez começar a questionar os discursos estabilizados pelos documentos que norteiam a educação brasileira e, sem dúvidas, tornou meu olhar mais

crítico frente às determinações – explícitas e implícitas – que perpassam a construção de sentido, imaginariamente unitária, destes textos.

Assim, com vistas a compreender quais modos de divisão/regulação dos sujeitos e sentidos se constituem nesse documento paranaense sobre o processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa, me deparei com questões como: quem é esse sujeito da educação?; qual a relação entre esse sujeito e a escola paranaense?; qual o lugar deste sujeito NA escola?; como se dá, nos dizeres do documento, a relação entre a língua portuguesa e sujeito da educação?

Para responder a essas perguntas, no início deste trabalho, discuto brevemente a institucionalização do campo disciplinar da História da Ideias Linguísticas, bem como as principais concepções deste campo que permitem problematizar e repensar os modos como os sujeitos da educação são significados ao longo das DCEs paranaenses para o Ensino de Língua Portuguesa. Em seguida, apresento análises de alguns recortes do documento para discutir quais sentidos são atribuídos ao papel da escola e àqueles e àquelas a quem a escola pública deve atender.

## **2. HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO**

Em *História das Ideias Linguísticas*: construção do saber metalinguístico e constituição da Língua Nacional (ORLANDI, 2001), observamos um breve panorama da constituição dos estudos da História das Ideias Linguísticas (doravante HIL) no Brasil. Ao apresentar o programa de pesquisa que desenvolveu em parceria com a França, Orlandi (2001) reflete sobre como os sentidos que sustentam a produção de um conhecimento linguístico afetam também os sentidos da própria língua. Assim, a autora explica como a HIL se propõe a pensar a língua em relação aos instrumentos tecnológicos (AUROUX, 1992) e à história do povo que a fala (ORLANDI; GUIMARÃES, 1996).

O grupo de pesquisadores coordenados por Orlandi desenvolveu, em um primeiro momento, pesquisas com foco nos processos discursivos da “brasilidade”, isto é, dos “processos identitários que resultam na chamada identidade nacional” (ORLANDI, 2001, p. 10). O objetivo era então “colocar questões que vinculassem estudos da linguagem com assuntos relevantes de nossa história e da constituição de nossa sociedade” (ORLANDI, 2001, p. 10), como a língua, a cultura, a política, o jurídico, etc. Orlandi explica que, dentre os diversos temas que interessavam os pesquisadores para compreender o processo de construção de uma identidade nacional, os relacionados à identificação linguística e cultural logo se destacaram por envolverem “questões de natureza histórica e ideológica relativas à língua” (ORLANDI, 2001, p. 10).

Após seu contato com o trabalho de Sylvain Aurox na França, Orlandi explica que as noções desenvolvidas pelo grupo de pesquisa francês contribuíram para que os pesquisadores brasileiros pudessem refletir sobre como as especificidades da história brasileira, afetada pelo processo de

colonização e sob influência da tradição ocidental de produção de conhecimento, se materializavam nos conhecimentos linguísticos produzidos em solo brasileiro. A autora explica:

[...] aliamos, ao estudo da produção do conhecimento sobre a língua, a história de constituição da própria língua. Minha hipótese é que estes processos são inseparáveis e sua articulação tornaria visível o que é próprio à história do pensamento linguístico brasileiro já que se trata de um país que, pelo fato da colonização, tem na sua origem uma língua que lhe foi imposta. Aliamos, assim, a história de constituição da nossa língua enquanto língua nacional com nossa história de produção de conhecimento sobre ela. [...] Essa articulação permitiu que déssemos visibilidade a toda uma produção brasileira de conhecimento e de legitimação de nossa língua intimamente relacionadas (ORLANDI, 2001, p. 12).

Nos processos de constituição de identidade de um povo, o papel da língua é, sem dúvidas, central, e essa centralidade se relaciona diretamente ao poder da escrita, instrumento fundamental para as línguas europeias a partir do Renascimento, período em que é produzido um grande contingente de traduções e comparações linguísticas que serviram de base para as primeiras gramáticas modernas (AUROUX, 1992). As condições de produção da colonização exigiram o desenvolvimento de instrumentos linguísticos – como a gramática e o dicionário, definidos por Auroux (1992) como tecnologias linguísticas da colonização – que documentassem as línguas dos colonizadores por meio da gramatização, possibilitando a difusão destas línguas nas terras colonizadas.

Ao trazer para o debate as especificidades históricas brasileiras foi preciso considerar que, no Brasil, desde o fim do século XVI, não se falava mais a mesma língua de Portugal e que, da mesma forma, a vida e as práticas dos sujeitos que aqui se encontravam foram progressivamente formando uma sociedade diferente daquela do país colonizador. O processo de legitimação dessa “nova” sociedade (com suas próprias instituições, seu saber, suas práticas linguísticas, seu poder político, etc.) foi gradativo e contraditório. A questão da Língua Nacional, por exemplo, quando posta no debate público a partir do processo de independência no século XIX, possibilita compreendermos que língua e Estado estabeleceram relações importantes no processo de constituição da nação e, conseqüentemente, no modo como se deu a construção do saber linguístico na história do Brasil.

A partir destas considerações, trocas e articulações teóricas, o campo disciplinar apresentado pela HIL no Brasil possibilitou (re)analisar a importância das instituições do Estado em contexto brasileiro, que definiram quais saberes sobre a língua deveriam ser legitimados como tal, por meio da constituição de instrumentos linguísticos específicos, da literatura, da política linguística, dos processos de alfabetização, etc.

### 3. INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS E PROCESSOS DE IDENTIFICAÇÃO EM CONTEXTO BRASILEIRO

Os estudos brasileiros desenvolvidos dentro do campo da HIL possibilitam uma reflexão sobre a constituição dos saberes linguísticos enquanto afetados por uma relação singular entre conhecimento, sociedade e Estado. Na concepção materialista que perpassa o campo, essa relação é dita singular porque é atravessada pela(s) ideologia(s), processo pelo qual determinados sentidos e saberes são estabilizados como verdades enquanto outros não. Para Orlandi (1998), é preciso considerar que as línguas não são homogêneas, já que “elas se constituem de regiões cuja estabilidade é desigual” e que existe uma relação entre língua e discurso que se materializa no fato de que “falamos a mesma língua, mas falamos diferente”. Essas regiões de estabilização se dão num jogo de disputa entre sentidos que entram em conflito em determinadas condições históricas. Sobre a perspectiva materialista da HIL, Ferreira (2012, p. 37) afirma:

No interior de uma perspectiva materialista, o processo de produção de conhecimento é compreendido enquanto determinado historicamente por condições materiais específicas. Dentro destas condições, não há uma univocidade dos saberes; eles podem se desdobrar em diferentes caminhos, podem se aproximar, se distanciar, se cruzar, etc. Ou seja, desse ponto de vista, a história do conhecimento não é concebida como uma evolução linear.

Por meio de análises dos instrumentos tecnológicos de gramatização (AUROUX, 1992) que descrevem e instrumentalizam uma língua, como dicionários e gramáticas, é possível compreender como a produção tecnológica relacionada à linguagem evidencia que a sociedade desenvolve o conhecimento de maneira heterogênea, mas que, muitas vezes, essa pluralidade é controlada e recortada pela atuação do Estado. Assim, os estudos deste campo permitem aos pesquisadores questionarem as evidências de estabilidade do conhecimento linguístico por meio de questionamentos sobre como, por que e em que condições algumas teses linguísticas se estabilizaram e outras não, já que a relação entre a unidade e a variedade se materializa também no arranjo das teorias linguísticas.

Além disso, nessa perspectiva, a articulação entre língua, instrumentos tecnológicos e história serve de base para se refletir sobre como a construção dos saberes linguísticos é afetada histórica e ideologicamente, de maneira contraditória e não unívoca, sendo essencial na constituição dos processos de identificação e subjetivação dos sujeitos brasileiros. Deslocam-se, então, os sentidos de língua relacionados à comunicação e se passa a questionar como as relações entre língua, conhecimento e sociedade atravessam esses processos de identificação e subjetivação dos sujeitos a partir da concepção de que os fatos históricos, os fatos de linguagem

e os sujeitos se constituem mutuamente. Em outras palavras, a história se materializa na língua e, sendo a história e os sujeitos plurais, a língua também o é. Assim, essa área se interessa pela constituição de um saber metalinguístico que considere a natureza plural dos estudos linguísticos enquanto objetos simbólicos que se relacionam ao modo como se constitui o Brasil enquanto nação, o sujeito enquanto brasileiro, etc.

Os instrumentos linguísticos, que não só falam sobre a língua como também a constituem, são a base material do chamado processo de gramatização da língua (AUROUX, 1992). Esses instrumentos são objetos históricos que materializam a relação entre a história, a ideologia e o político, ou seja, materializam a relação que estabelecem com uma exterioridade que lhes é constitutiva (ORLANDI, 1997). Esses instrumentos (gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais etc.) são constituídos pelo espaço particular da instituição que determina relações de controle da diversidade por parte do Estado.

Ver a gramática e o dicionário – os instrumentos linguísticos como os denomina S. Aurox (1992) – como parte da relação com a sociedade e com a história (E. Orlandi, 1997) transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte da construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana (ORLANDI; GUIMARÃES, 1996, p. 8).

A partir desta concepção, os autores distinguem quatro momentos em que o português foi se constituindo enquanto língua nacional no Brasil. O primeiro deles vai de 1532 (início da colonização) a 1654 (expulsão dos holandeses); caracterizado pela forte presença da língua geral frente à diversidade de línguas indígenas no território, por poucas pessoas (basicamente letrados e proprietários de terra) falantes de português e pelo contato linguístico com o holandês. Nesse contexto, mesmo antes da constituição oficial de um Estado brasileiro, o Português já se apresentava como língua de Estado, visto que estava presente em documentos oficiais e era ensinado nas escolas católicas.

O segundo momento vai de 1654 a 1808. Com a chegada da família real, um maior número de portugueses (de diversas regiões de Portugal, o que resulta numa variedade regional de falares portugueses) começa a circular em território brasileiro. Além disso, com o desenvolvimento do regime escravocrata, há também um aumento da população negra escravizada, o que resulta num maior contato com línguas africanas. Com o desenvolvimento do Português (imposição do ensino da língua nas escolas e proibição do ensino de línguas indígenas) e o avanço do processo de colonização, o uso da língua geral diminui.

O terceiro período, segundo os autores, vai até 1826, momento em que a questão da língua portuguesa enquanto língua nacional no Brasil é oficialmente formulada. As relações linguísticas que se dão no Rio de Janeiro, nova

sede da Coroa Portuguesa, são afetadas pela chegada de muitos portugueses e também pela criação da imprensa no Brasil e da Biblioteca Nacional, ações que resultam num efeito de unidade do português no Brasil. A partir de 1826, um quarto momento é delineado na história linguística brasileira: começam a surgir, então, as questões de nomeação – língua brasileira, língua portuguesa, língua nacional. Ou seja, a Língua começa a ser significada enquanto signo de nacionalidade, explicitando sua relação com a nação.

Essas relações necessárias entre língua-ciência-política e entre língua-conhecimento-Estado que perpassam nossa história são constitutivas dos sujeitos e dão forma à sociedade. É importante ressaltar que esse processo não é linear, unívoco e passivo. Tais relações são permeadas pela tensão constante entre a diversidade concreta (que é essência da língua e dos sujeitos) e a unidade imaginária (ilusória, mas necessária) (ORLANDI, 1998), tensão essa diretamente atravessada pelo histórico de colonização brasileiro e pelas relações desiguais entre europeus, indígenas e africanos, por exemplo. Nesse contexto, o conflito entre diversidade e unidade é administrado pelo Estado e sustentado pela ciência e pela escola.

Nessa perspectiva, Orlandi (2001) também destaca que pensar nos instrumentos linguísticos (gramática, dicionário, etc.) implica necessariamente pensar a questão do ensino a partir de uma abordagem discursiva que considere o funcionamento desses instrumentos em suas relações com a língua, com o desenvolvimento do conhecimento linguístico e com a sociedade, que atravessam os processos de subjetivação dos sujeitos enquanto brasileiros que têm/falam uma língua que os unifica enquanto nação e que, do ponto de vista da Instituição e da tecnologia científica, sabem que sabem essa língua (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 24).

Para esses processos de reconhecimento, a escola é um espaço fundamental. Nesse contexto, o elo entre gramatização e ensino se estreita ainda mais. Primeiramente, no Brasil, o processo de gramatização é marcado pela forte influência de ideias filosóficas e científicas de outros países (que não Portugal) e pelo estabelecimento de instituições de ensino como o Colégio Dom Pedro II. É a partir dessas instituições que começam a ser produzidas diversas gramáticas que buscam romper com a tradição portuguesa da gramática filosófica. Percebe-se, então, uma tentativa de construir um saber linguístico próprio de uma nação em construção.

Quando se constrói uma gramática, um dicionário, de imediato impõe-se a questão do ensino. Não falamos, então, dessa perspectiva, na função da gramática ou do dicionário na escola, mas do funcionamento deles na relação do sujeito com a sociedade na história. Não se trata apenas de aplicação, mas da constituição do saber e da língua, na instituição (ORLANDI; GUIMARÃES, 1996, p. 8).

É por meio da análise desse instrumento linguístico – a gramática – que os autores vão traçando como a constituição dos saberes metalinguísticos

brasileiros afeta diretamente a constituição da Língua Portuguesa do Brasil. Ao traçar relações com o histórico, vão se mostrando as contradições constitutivas deste processo de gramatização: um constante jogo que tenta controlar, mediar e significar a diversidade concreta que se estabelece em solo brasileiro em nome da unidade imaginária do Português no Brasil. Se, num primeiro momento, busca-se diferenciar o Português no Brasil do Português de Portugal, sem abrir mão da unidade com a língua da metrópole (afinal, falamos português, e não brasileiro), posteriormente, a busca pela unidade volta-se para as variedades linguísticas existentes no próprio país. É a diversidade concreta derivada de um uso real da língua “em um novo espaço-tempo de práticas de linguagem” (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 35) que entra em foco na produção de conhecimento linguístico brasileiro, exatamente para reafirmar a unidade do português brasileiro. Nesse aspecto, considerando a história do Brasil, pode-se dizer que

A gramatização em um país colonizado trabalha segundo um duplo eixo: o da universalização, o dos deslocamentos. Ter uma gramática, nestas condições, significa ter direito à universalidade, ter direito à unidade (imaginária) constitutiva de toda identidade. Por outro lado, falar dos “usos variados” é defender uma “outra” língua. Com efeito, uma vez conquistado o direito à unidade, imediatamente recomeça-se a reconhecer as variedades: a influência da língua dos índios, das línguas africanas, etc. Este reconhecimento é o próprio da constituição da unidade do português brasileiro (ORLANDI; GUIMARÃES, 2001, p. 35).

Tais considerações colocam como primordial a necessidade de pensarmos como a escrita, os saberes sobre a língua e a identificação com uma língua nacional se relacionam diretamente com a organização da sociedade, do ensino e da(s) política(s), uma vez que perpassam a constituição de uma nacionalidade e conseqüentemente a instituição do que seria/deveria/poderia ser o cidadão brasileiro. É preciso, então, encarar que a produção de conhecimento metalinguístico brasileiro, organizada a partir de uma perspectiva, no geral, eurocêntrica, é um dos principais aspectos que contribuem para a constituição da identidade nacional brasileira.

Nesse processo, para além da imposição da língua colonizadora ao colonizado, a escrita, enquanto instrumento de poder, foi (e ainda é) instrumento de segregação, separando aqueles que escrevem daqueles que não: “as chamadas culturas ágrafas [como as indígenas e africanas, no caso do Brasil] não serão somente alvo da dominação racial, mas também lugares que a modernidade vai calar por meio da escrita” (NASCIMENTO, 2019, p. 26). Em outras palavras, pensar a relação entre a língua e o processo de construção da nação brasileira, atravessado constantemente por conflitos linguísticos, raciais, culturais, religiosos e políticos entre indígenas, africanos e europeus, mostra que o *poder de nomear, definir, descrever a língua, os saberes e os sujeitos* foi dado, desde o início da história brasileira de exploração dos

povos não europeus, àqueles que detêm a língua escrita, cujo papel foi (e ainda é) central na hierarquização da sociedade.

Essas considerações são relevantes para se compreender como “os saberes são sempre divididos, re-divididos e hierarquizados em diversos tipos e de diversas maneiras” (FERREIRA, 2013, p. 21). Por isso, refletir sobre os modos de constituição dos saberes sobre o ensino de língua portuguesa é pensar também, a partir deste histórico de colonização, sobre o que é posto em silêncio sobre esse ensino e quais são os (não) sujeitos deste processo de ensino aprendizagem.

Nesse sentido, as políticas linguísticas – que fazem “valer a diferença no interior de uma mesma língua” (ORLANDI, 1998, p. 7) – servem para determinar com que estatuto, onde, quando e como se dão os modos de acesso à língua: como se dá o ensino, quais serão os instrumentos linguísticos, a quem e onde se dará o acesso à pesquisa, etc. Por isso, neste trabalho, analisei brevemente trechos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica para disciplina de Língua Portuguesa, desenvolvidas, em 2008, pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED). Considero que esta política linguística apresenta uma posição discutida por Orlandi, que é a da política linguística como “razões do Estado, das Instituições que colocam a questão da *unidade* como valor” (1998, p. 9). As análises visam apreender os sentidos possíveis acerca da Língua e dos sujeitos que sustentam as relações de ensino e aprendizagem nas escolas estaduais paranaenses, já que,

[...] enquanto objeto histórico, tanto a gramática como o dicionário, ou o ensino e seus programas, assim como as manifestações literárias são uma necessidade que pode e deve ser trabalhada de modo a promover a relação do sujeito com sentidos, relação que faz história e configura as formas da sociedade (ORLANDI; GUIMARÃES, 1996, p. 9).

#### **4. GESTOS DE ANÁLISE: OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO PARANAENSE**

Como dito anteriormente, os trechos analisados foram retirados das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCEs), elaboradas pela SEED do Paraná. Nesta seleção, analisarei quais os possíveis efeitos de sentido produzidos sobre as relações entre “os sujeitos da Educação Básica” e a aprendizagem de Língua Portuguesa, que se estabelecem ao longo do documento. Quem é esse sujeito da Educação Básica? Do que ele precisa? Como ele deve ser ensinado? O que a Língua Portuguesa pode significar para esse sujeito?

Com vistas a compreender essas redes de sentido, recorro à noção de recorte (ORLANDI, 1984), entendendo a relação dessas unidades selecionadas (os recortes) com o todo, o texto. Orlandi define o recorte como uma unidade discursiva, isto é, “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1984, p. 14). Assim, não há uma hierarquização

dos níveis de análise, como se os trechos analisados fossem os *segmentos mais importantes*, mas sim a compreensão de que há uma relação constitutiva entre as unidades e o todo. O efeito de unidade do texto, o “todo”, nessa perspectiva, é compreendido a partir do modo como se organizam os recortes em determinadas situações discursivas, que não podem ser pensadas isoladamente das condições de produção.

Para a autora, “o princípio segundo o qual se efetua o recorte varia conforme os tipos de discurso, segundo a configuração das condições de produção, e mesmo o objetivo e o alcance da análise” (ORLANDI, 1984, p. 14). Em nosso caso, os primeiros cinco recortes (R) foram retirados da seção intitulada “Os sujeitos da Educação Básica” e, a partir do recorte 6, as análises são de trechos das diretrizes curriculares da disciplina de Língua Portuguesa, especificamente da seção “Dimensão histórica do ensino da Língua Portuguesa”. Ambas as seções são as primeiras em suas respectivas partes dentro do documento – “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar” e “Diretrizes curriculares da disciplina de Língua Portuguesa” – e antecedem as seções que tratam diretamente da atuação em sala de aula. É como se essas apresentassem justificativas sócio-históricas que embasassem (e legitimassem) as normativas que serão apresentadas ao longo do documento.

É pertinente destacar que cada disciplina tem uma DCE diferente, porém, esta primeira parte intitulada “A educação básica e a opção pelo currículo disciplinar”, que tem como tópico primeiro a discussão acerca do sujeito da educação, é comum a todas, ou seja, os sujeitos que se relacionam com a Língua Portuguesa de determinada forma são, para o Estado, os mesmos que se relacionam com as outras disciplinas. O que nos interessa, então, é tentar compreender o que das relações que se constroem entre sujeito e língua se diferencia das relações que este mesmo sujeito estabelece, por exemplo, com a biologia ou com a matemática. Quais os discursos sobre a língua vinculados ao documento? E sobre o sujeito da educação básica na relação com a(s) língua(s)? Como é que as relações entre sujeito e língua contribuem (ou não) para a almejada construção de um projeto de sociedade?

R1: A escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir essa função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país (PARANÁ, 2008, p. 14).

Neste primeiro recorte, não coincidentemente no primeiro parágrafo da seção, é possível perceber qual será o tom dado ao papel da escola: atender estudantes oriundos das classes populares (o que justificaria a existência da escola pública), o que – assim defende o documento – só foi atingido de maneira ampla nas últimas décadas. Ao referenciar um processo de democratização do ensino básico, se coloca que a presença de mais alunos das classes populares

dentro da escola – isto é, desse órgão regulador do Estado – intensifica a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país. É interessante perceber a universalização da designação “classes populares”: mesmo que esse significante compareça pluralizado na materialidade linguística, não se aborda nenhuma diferença entre essas “classes populares”. Que diferenças poderiam irromper neste plural, mas que são silenciadas nos recortes? São diferenças socioeconômicas? Raciais? Regionais? Linguísticas? Se quem ocupa a escola pública são as classes ditas *populares* – é importante dizer que “popular” parece deslizar para sentidos de pobreza que não comparecem à materialidade linguística –, como se predicam as classes que ocupam as escolas privadas? Essas classes estariam, então, fora do projeto de sociedade que se quer para o país?

Indefinições significativas se marcam presentes nessa sentença. Primeiramente, a nominalização – “necessidade” – que apaga o sujeito agente coloca questões: quem é que estaria necessitado de discutir continuamente o papel do ensino básico? Quem são os sujeitos que estariam discutindo o papel do ensino básico? Sobre o projeto de sociedade também não se sabe qual **O** projeto de sociedade – singular e determinado – que se quer. Não se sabe **QUEM** quer esse projeto, a quem ele interessa. A meu ver, todas essas lacunas –constitutivas, e não intencionais, é importante frisar –constroem efeitos de sentido no campo da unidade, da concordância de que essas discussões contínuas, esse papel do ensino básico e esse projeto são a forma ideal de pensar a sociedade. Ao mesmo tempo, as imprecisões sobre os sujeitos envolvidos nesses processos apontam que as decisões e as definições acerca do futuro “que se deseja” para a sociedade se dão pelo outro, no caso, o Estado.

R2: A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas. Da perspectiva das teorias críticas da educação, as primeiras questões que se apresentam são: Quem são os sujeitos da escola pública? De onde eles vêm? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? (PARANÁ, 2008, p. 14).

Já no recorte 2, o documento traz a seguinte afirmação: *A depender das políticas públicas em vigor, o papel da escola define-se de formas muito diferenciadas.* Mesmo com a indeterminação presente no verbo *define-se*, a sentença está acompanhada da oração *A depender das políticas públicas em vigor*, ou seja, a depender das inúmeras decisões do Estado que estão em funcionamento em determinado período socio-histórico. É importante ressaltar que a onipresença do Estado é, de certa forma, mascarada. Assim, discursivamente, se atribuem as responsabilidades ditas a um terceiro, que é o que acontece, em seguida, quando se traz para o documento a perspectiva das não nomeadas e não referenciadas teorias críticas da educação que, segundo o documento, se interessam por saber quem são os sujeitos da

escola pública, de onde eles vêm e quais as referências sociais e culturais que trazem consigo para dentro da escola. Aqui, é relevante destacar que este movimento de *trazer para a escola* nos remete à sensação de falta: o que esses sujeitos da escola pública trazem não está na escola, não é da escola, é de fora. Segundo Ferreira (2013), a escola se configura como um dos lugares que regulam (e, ao regular, também produzem) a divisão política e normativa que institui algo como saber:

[...] dizer que algo é saber é, antes de mais nada, dizer que algo não é. Ou seja, dizer que algo é saber já é produzir uma divisão. E ainda: o que se sabe sobre algo não está diretamente relacionado com esse algo, tal como ele existe no mundo, mas como ele significa no mundo. Desse ponto de vista, esse modo de significação das coisas-a-saber é tomado como histórico, como ideológico. Assim, essa divisão é produzida pelo modo como o que é saber é recortado, significado. O que não se recorta como algo a saber, o que não se diz como algo a saber, não adquire visibilidade, é como se não existisse (FERREIRA, 2013, p. 1-2).

Sendo assim, se as referências culturais e sociais dos “sujeitos da educação” são trazidas, mas não estão na escola, são eles realmente os sujeitos da escola pública? Como a relação entre a escola e as referências culturais e sociais externas a ela se relacionam ao projeto de sociedade que se quer para o país?

R3: Um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar. Ao definir qual formação se quer proporcionar a esses sujeitos, a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade. Por isso, as reflexões sobre currículo têm, em sua natureza, um forte caráter político (PARANÁ, 2008, p. 14).

A definição de sujeito trazida pelo documento nos interessa na medida em que ela assume a influência das condições materiais na constituição do sujeito ao mesmo tempo que atribui a esse sujeito característica de singular e atuante. A atuação do sujeito, segundo o documento, se dá a partir de dois aspectos: da forma como ele compreende o mundo e das possibilidades de atuação que ele encontra. Essa afirmação é relevante para pensarmos duas questões que podem ser levantadas pelos períodos seguintes, quando o documento defende que *a escola contribui para determinar o tipo de participação que lhes caberá na sociedade*: primeiro, sendo a escola ferramenta do Estado, podemos dizer que é ele quem irá contribuir para determinar o tipo de participação desse sujeito na sociedade; segundo, se a participação depende da forma como o sujeito compreende o mundo, é a escola (Estado) que direciona, que “molda” essas compreensões.

R4: Nestas diretrizes, propõe-se uma reorientação na política curricular com o objetivo de construir uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos. Para isso, os sujeitos da Educação Básica, crianças, jovens e adultos, em geral oriundos das classes assalariadas, urbanas ou rurais, de diversas regiões e com diferentes origens étnicas e culturais (FRIGOTTO, 2004), devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola, é veiculado pelo conteúdo das disciplinas escolares (PARANÁ, 2008, p. 14).

No recorte 4, é relevante perceber a construção de um efeito de sentido de finalidade entre ter *acesso ao conhecimento produzido pela humanidade* e a construção de *uma sociedade justa, onde as oportunidades sejam iguais para todos*. Não coincidentemente, o conhecimento capaz de construir as oportunidades iguais para todos está na escola e encontra-se nos conteúdos das disciplinas escolares. Pensemos nas relações que foram estabelecidas até o momento: o conhecimento produzido pela humanidade está presente nas disciplinas ofertadas na escola, como a matemática, a arte, a história, etc. No trecho anterior (R2), pudemos notar que as referências sociais e culturais dos sujeitos da escola pública são trazidas à escola, não fazem parte dela. Essas referências não são parte do conhecimento produzido pela humanidade? Se elas não estão presentes nas disciplinas escolares, responsáveis por veicular o conhecimento produzido pela humanidade, qual o espaço que a escola propicia para a expressão destes sujeitos? Quem são os sujeitos integrantes dessa definição de “humanidade”? Se o objetivo é construir oportunidades iguais para todos, isso deveria incluir ter suas expressões culturais reconhecidas como parte dos conhecimentos produzidos pela humanidade, que parecem estar distantes dos sujeitos da educação básica. Ou seja, a própria humanização dos grupos passa por ter seu conhecimento reconhecido e legitimado por instâncias do Estado, como a escola.

Outro apagamento que podemos apontar está relacionado ao papel dos professores e professoras no processo de ensino-aprendizagem. As disciplinas parecem um órgão autônomo, de fácil acesso aos alunos que frequentam a escola. Inclusive, este é um apagamento que se dá em toda a seção “Os sujeitos da Educação Básica”. Mesmo que o título no plural nos aponte, num primeiro momento, para os sentidos de comunidade, não é isso que se materializa na discursividade do texto, que fala predominantemente sobre a atuação DA escola sobre os estudantes, colocados, ao longo do texto, numa posição de passividade.

R5: Assumir um currículo disciplinar significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte (PARANÁ, 2008, p. 14).

O efeito de distância entre estes sujeitos da educação básica e a produção do conhecimento parece retornar quando o documento afirma que *assumir um currículo disciplinar* – porque são as disciplinas responsáveis por veicular o conhecimento produzido pela humanidade – significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento. Nesse trecho, já não é mais sobre o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade de que se fala, mas sim ao mundo letrado, do qual fazem parte o conhecimento científico, a reflexão filosófica e o contato com a arte, sendo que os estudantes das classes menos favorecidas (por quem?) só encontrarão tal mundo na escola.

Percebe-se, ao longo da seção, a construção de um campo de significação que coloca a escola como a via da correção da desigualdade social, que possibilitará aos sujeitos da educação básica – os estudantes das classes menos favorecidas – o contato com determinado tipo de conhecimento: aquele que provém do mundo letrado. A discursividade que comparece ao documento aponta que é por meio deste contato que se dará a atuação destes sujeitos no mundo em prol da construção de uma sociedade mais justa. Mas, para tanto, é preciso direcionar a organização das disciplinas, já que são elas que possibilitarão o contato conhecimento-estudante de classe baixa.

R6: É nos processos educativos, e notadamente nas aulas de Língua Materna, que o estudante brasileiro tem a oportunidade de aprimoramento de sua competência linguística, de forma a garantir uma inserção ativa e crítica na sociedade. É na escola que o aluno, e mais especificamente o da escola pública, deveria encontrar o espaço para as práticas de linguagem que lhe possibilitem interagir na sociedade, nas mais diferentes circunstâncias de uso da língua, em instâncias públicas e privadas. Nesse ambiente escolar, o estudante aprende a ter voz e fazer uso da palavra, numa sociedade democrática, mas plena de conflitos e tensões (PARANÁ, 2008, p. 38).

Nesse recorte, a relação entre a inserção ativa e crítica na sociedade e o aprimoramento da competência linguística possível nas aulas de Língua Materna constrói um efeito de sentido de que a língua falada pelo estudante sem o contato com a escola irá mantê-lo “alienado”, incapaz de compreender a sociedade em que vive. A compreensão desta sociedade, a ponto de ser possível criticá-la, se dá na escola, notadamente nas aulas de Língua Materna. Ou seja, o aprimoramento da competência linguística é base para a (não) compreensão da desigualdade. A ênfase na importância da escola para o aluno (e mais especificamente o da escola pública) aponta para a regularidade dos discursos sobre uma escola emancipadora, capaz de superar os conflitos e as tensões, a única forma de ascender socialmente; ou seja, para transformar sua realidade é preciso passar pelo “crivo” do Estado. Percebe-se que os sentidos de desigualdade social, econômica e racial não comparecem ao trecho, porque a sociedade é dita “democrática”. Se silencia a desigualdade estruturante deste país ao dizer que, por meio da escola, é possível superar os conflitos e as tensões que permeiam a sociedade. Os sentidos construídos pelo discurso do

documento dizem que é o Estado, por meio do ambiente escolar, quem ensina o estudante pobre a ter voz e a fazer o uso da palavra. Antes de tal contato, a voz e a palavra do aluno não existem. É neste – e somente neste – ambiente que ele tem a oportunidade de ser ouvido.

R7: A democratização do ensino levou para a instituição escolar os integrantes das classes menos favorecidas. A consequência foi a instalação do conflito entre a linguagem ensinada na escola, que é a norma das classes privilegiadas, e a linguagem das camadas populares (PARANÁ, 2008, p. 38).

O recorte 7 nos evidencia algumas das contradições do documento: ao explicar o conflito entre as variedades que entraram em contato a partir do processo de democratização do ensino, o documento explicita que o ensino de Língua Portuguesa – anteriormente referenciado como Língua Materna – é, na verdade, o ensino de uma determinada possibilidade frente à diversidade concreta: a norma das classes privilegiadas. Logo, as aulas não são de Língua Materna – são da norma das classes prestigiadas. E a língua materna é, nesse discurso, significada como objeto de correção. O discurso da escola sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a língua é um discurso sobre uma língua que hierarquiza variantes na tentativa de “lapidar” o falar dos sujeitos (que são plurais, mas não unicamente por causa da classe que ocupam dentro da sociedade) para aquilo que ela normatiza como o comum, o certo, o adequado e que, sendo assim, é também o aceitável esperado dos sujeitos que saem da escola e que atuam no *projeto de sociedade, singular e determinado pelo Estado, que se quer para o país*.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os pré-construídos a respeito da relação dos estudantes – aqueles designados como de origem popular – com os objetos escolares, neste caso a relação com a língua, estabelecem, ao longo das DCEs paranaenses para o ensino de Língua Portuguesa, um discurso paternalista que coloca a escola como a única forma de salvação desses alunos, que precisam aprimorar suas capacidades linguísticas se quiserem participar ativa e criticamente da sociedade, participação que só conseguirão caso entrem em contato com o mundo letrado – e, quando se trata da língua, esse mundo letrado é aquele ocupado pelas classes privilegiadas. Assim, o documento direciona o ensino na sala de aula a partir de uma normatização da variedade socialmente prestigiada a partir de um processo de significação que afirma constantemente que essa é a única forma de o estudante atuar sobre o mundo e transformar sua realidade.

A partir das análises foi possível desnaturalizar essas relações de estabilidade de uma norma. O Estado, por meio de documentos como este, constrói justificativas para ensinar somente a variedade elegida como

aquela que deterá o sentido de normalidade e de adequação. Quem quiser falar essa língua, que pode ser considerada como a língua do Estado – e os documentos vão defender que é só dessa forma que se pode ter voz –, terá que ser moldado linguisticamente para que, então, esteja capacitado a ser atuante na sociedade. Se considerarmos que essa sociedade, da qual tanto se fala o documento, é uma sociedade capitalista de base colonial (ou seja, cuja sustentação se dá no histórico escravagista e patriarcal), tecnicista e voltada ao trabalho, a escola então se mostra como um dos instrumentos do Estado para preparar as pessoas para determinados modos de produção, ou, como se costuma dizer, para o mercado de trabalho.

Todas essas relações estão atravessando continuamente as subjetividades dos sujeitos da educação básica, que não são só os estudantes, mas professores, gestores, pais, enfim, toda a comunidade escolar. É claro que, com as relações de poder econômico, social, sexual e racial estabelecidas na sociedade e que se reproduzem na escola e na sala de aula, os estudantes tendem a ser diferentemente afetados por esses efeitos de sentido que parecem (re)afirmar constantemente que o que é de fora, ou seja, a língua, a arte, a cultura, as necessidades, a história dos alunos, precisa ser silenciado, pois é hora de outra voz falar por meio destes: a voz do Estado. Ao desnaturalizar essas relações é possível compreender a relevância de se analisarem, a partir de uma perspectiva teórica comprometida com a pluralidade, as políticas linguísticas que direcionam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Encerro, então, com as fortes considerações de Orlandi acerca desta perspectiva:

Em uma posição materialista, sabemos que a identidade é um movimento na história. Não podemos, pois, evitar a transformação. Ao contrário, é preciso trabalhar as condições para que haja resignificação tanto dos sentidos como dos sujeitos nas situações de contato entre línguas (e culturas). [...] Atingimos assim o sentido mais importante da política linguística: podemos praticá-la não como uma vontade exclusiva do poder, mas como trabalho que coloca em relação o político, o sujeito, a língua, as línguas e o saber sobre as línguas (ORLANDI, 1998, p. 14).

## **The teaching of Portuguese language for the subjects of the basic education of Paraná:an analysis of the basic education curricular guidelines for the teaching of the language**

ABSTRACT: This paper, which theoretical support was given by the disciplinary area of the History of Linguistic Ideas, aims to investigate the meaning effects constructed about the role of the school and the subjects of the school conveyed by the Basic Education Curriculum Guidelines (DCEs) of the State of Paraná for teaching the Portuguese language. For this, I analyze some excerpts from the document that discuss the relationship between school-student of marginalized class and school-language-student of marginalized class. By problematizing the fields of meaning that materializes in the document about these relationships, it discusses how the school is placed as the only opportunity for students from the 'marginalized classes' - seen as people without a voice and the ability to act critically on society - ascends socially. In this process of emancipation, the relationship with the Portuguese language takes place in a necessarily corrective way since the objective is to enable socially marginalized students to have access to a socially prestigious variation, spoken by the privileged classes. This contact, which silences the cultural, linguistic, and social diversity of students, is governed and controlled by the State, which is constantly present throughout the document, even if implicitly.

KEYWORDS: School. Portuguese Language Teaching. Curricular guidelines. Identification processes. Subject of education.

## REFERÊNCIAS:

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Editora da Unicamp: Campinas, 1992.

DIAS, Juciele Pereira; NOGUEIRA, Luciana. O Político-Ideológico na (Nova) Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Discursiva das Competências e Habilidades. VIII SEAD - O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência, 2017, Recife. **Anais..** Recife: UFPE, 2017. v. 8. p. 1-6.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. Discursos sobre cidades na enciclopédia “tradicional”, na Wikipédia e na Desciclopédia: percursos de sujeitos, saberes e línguas. In: DIAS, Cristiane (Org.). **Formas de mobilidade no espaço urbano**: sentido e materialidade digital, v. 2. Campinas: Labeurb/Nudecri/Unicamp, 2013, p. 20-46.

FERREIRA, Ana Cláudia Fernandes. As coisas-a-saber sobre uma cidade na Wikipédia e na Desciclopédia: Pouso Alegre entre edifícios e buracos. **Rua**, n. 18, v. 2. Campinas: Labeurb/Unicamp, 2012, p. 35-59. Disponível em: <http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/home/lerArtigo.rua?pdf=1&id=133>.

LAGAZZI, Suzy. O político na linguística: processo de representação, legitimação e institucionalização. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007. p. 11-18

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo. Identidade Linguística. In: GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni (Org.). **Língua e Cidadania** – o português no Brasil. Campinas: Pontes Editores, 1996. p. 9-18.

ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo. Formação de um Espaço de Produção Linguística: A Gramática no Brasil. In: ORLANDI, Eni (Org.). **História das Ideias Linguísticas**. Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001. p. 21-38.

ORLANDI, Eni. Apresentação. In: ORLANDI, Eni (Org.). **História das Ideias Linguísticas**. Construção do Saber Metalinguístico e Constituição da Língua Nacional. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat, 2001. p. 7-20.

ORLANDI, Eni. Ética e Política linguística. Línguas e Instrumentos **Linguísticos**, Campinas, v. 1, n.1, 1998. p. 7-22.

ORLANDI, Eni. Língua nacional e saber metalinguístico: um projeto singular. **Relatos**, Campinas, v. 5, 1997.p. 05-06.

ORLANDI, Eni. Segmentar ou recortar. In: **Linguística: questões e controvérsias**, Publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos – 10, 1984. p. 9-26.

PARANÁ (Estado). Secretária de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica, Língua Portuguesa**. Paraná, 2008, 102 p.

PFEIFFER, C.C. Reforma do Ensino Médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos. In: **Caderno de Letras da UFF**, prelo. p. 1-27.

PFEIFFER, C.C. Discursos sobre a língua escolarizada, leituras possíveis. In: FLORES, Giovanna; NECKEL, Nádia; GALLO, Solange. (Org.). **Análise de Discurso em Rede: Cultura e Mídia**. 1ed.Campinas: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 95-108.

SILVA, M. V. da. **História da Alfabetização no Brasil: A Constituição de Sentidos e do Sujeito da Escolarização**. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1998. Cap. 3 (p. 193-255).

SILVA, M. V. da. O Sujeito Urbano Escolarizado e as Políticas de Língua(s): de Pobre a Excluído. VIII SEAD - O político na Análise de Discurso: contradição, silenciamento e resistência, 2017, Recife. **Anais** .Recife: UFPE, 2017a. v. 8. p. 1-6.