

## O OBSCURECIMENTO DAS PROPOSTAS CURRICULARES DIALÓGICAS NA ESCOLA PÚBLICA CURITIBANA

Edson Ribeiro da SILVA  
Secretaria de Estado da Educação do Paraná  
E-mail: edribeiro@uol.com.br

**Resumo:** Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para a disciplina Língua Portuguesa assumem a concepção dialógica da linguagem. Esta deve ser abordada em seu aspecto interativo, social, e tal proposta curricular faz das práticas discursivas um princípio metodológico e avaliativo. Antes disso, a primeira proposta curricular do estado do Paraná, em 1990, já era interacionista, baseada em teorias discursivas. E, no final daquela década, uma nova proposta paranaense assume as práticas discursivas como eixos que estruturam conteúdo, metodologia e avaliação. Oralidade, leitura e escrita são as práticas discursivas, enquanto a análise linguística aparece apenas como suporte para elas. Os gêneros discursivos, ou textuais, são os conteúdos básicos da disciplina. No entanto, após três propostas curriculares interacionistas, o que se constata em inúmeros segmentos da educação pública paranaense é o abandono progressivo das concepções dialógicas, interacionistas, e a adoção da concepção estruturalista, tecnicista, como norteadora da ação docente. Algumas escolas públicas vistas como exemplos de êxito, por exemplo, na capital do estado, adotam ações como provas de gramática, esta desvinculada de qualquer funcionalidade e desatrelada das práticas discursivas. Tais ações são até vistas como ruptura, causas de resultados satisfatórios. Na verdade, são propostas facilitadoras e sem cientificidade.

**Palavras-chave:** Curitiba, ensino, currículo, obscurecimento.

### 1-A preocupação com uma visão mais científica do ensino de língua portuguesa

O ensino de Língua Portuguesa, no estado do Paraná, acompanha os percalços pelos quais a disciplina tem passado no restante do país. Evidentemente, apresenta uma série de diferenciais, já que é sabido que existe uma disparidade entre as regiões brasileiras quanto ao ensino da disciplina e ao êxito obtido neste. É possível perceber que existe uma preocupação, na educação paranaense, com os destinos dados a ela.

A concepção adotada pelo ensino considerado tradicional é aquela que vê a linguagem como expressão do pensamento (GERALDY, 1997), e baseia-se em princípios de uma lógica formalista. Por isso, fez da gramática normativa a razão pela qual a disciplina é ensinada, fazendo da leitura apenas uma forma de reconhecimento do uso da chamada norma culta. Aliás, o português correto, fixado em gramáticas de natureza normativa. Era comum a adoção de livros de gramática, que dispensassem as aulas de Língua Portuguesa da prática efetiva com a linguagem. Ou o livro didático adotado pelos professores se resumia a textos pretensamente literários, como crônicas, ou à literatura curta, de poemas, lendas e fábulas. Quase sempre, recorria-se ao excerto de livro infantil.

Essa prática permanece inalterada, até a década de 80, mesmo a década de 70 tendo se voltado para uma nova concepção de linguagem, aquela que via a linguagem como instrumento de comunicação. Esta deixa no ensino de Língua Portuguesa marcas muito tênues. O nome “Comunicação e expressão” nunca levou a aulas de comunicação efetiva.

Comunicar se torna algo imanente a essas aulas, mas conceitos como os de Roman Jakobson são desconhecidos de quem trabalha com a disciplina.

Na década de 80, existem questionamentos. Eles partem de autores preocupados com a implementação de novas metodologias pedagógicas, como Saviani e Freire. Este último está preocupado com formas de alfabetização, que aproximem a educação formal das classes populares. O construtivismo torna-se um foco de discussões. Mas que se volta sobretudo para a alfabetização. O ensino de língua portuguesa, sobretudo nas séries finais do ensino fundamental, ainda se baseia nas concepções estruturalistas.

A publicação de uma obra como *Língua e liberdade*, de Celso Luft, gera desconfiança. Questionar a variante padrão é uma atitude vista como irresponsável, e era comum verem-se recortes de jornal com entrevistas de autores como Saviani e Luft colocadas em edital em salas de professores, apontadas como o extremo da ignorância em educação. No entanto, foi em 1985 que uma universidade paranaense lançou um livro que seria fundamental para a fixação das propostas curriculares nas décadas seguintes, mesmo fora do Paraná. A publicação, por João Wanderley Geraldy, de *O texto na sala de aula* traz, como consequência imediata, a compreensão de que existem concepções de linguagem, e de que isto não é um fenômeno exato e definitivo, como queria a concepção estruturalista. A preocupação com uma concepção de linguagem torna-se uma espécie de maldição para o professor que vê a linguagem segundo a perspectiva atemporal do estruturalismo. Geraldy traz consigo os princípios para a aceitação do interacionismo sociodiscursivo como concepção mais adequada aos conhecimentos sobre linguagem trazidos pela linguística.

O reconhecimento de que existe uma ciência que se ocupa da linguagem é algo já tardio na educação. A linguística é vista, em princípio, como fazendo parte da mesma proposta científica que deu origem ao construtivismo. Assim, o professor que repudia as reformas feitas na alfabetização também vê as ideias da linguística como algo que não deve ser trocado pelas certezas do ensino tradicional. Essa busca pela cientificidade no ensino de Língua Portuguesa ocorre como preocupação no meio acadêmico. E acaba por chegar aos meios oficiais responsáveis pela elaboração de propostas curriculares. Em 1990, a Secretaria de Estado de Educação do Paraná elabora um documento denominado *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná* (PARANÁ, 2003). A proposta curricular passa a ter o peso de norma, e os currículos escolares, tal como os planos de trabalho docentes, são elaborados a partir dela.

Em 1990, a proposta de Língua Portuguesa do estado do Paraná já assumia Mikhail Bakhtin como o teórico a partir da qual a concepção de linguagem se originava, mesmo o citando de forma passageira. Era uma novidade, e o documento fazia referências ao teórico russo como se ele pudesse esclarecer aquilo tudo que vinha sendo discutido no âmbito escolar, e que parecia apenas modismo. A proposta aceita que a linguagem existe em condições de interação, e que essas condições é que a regulamentam, não regras definidas de antemão. A preocupação com as variantes da linguagem aparece atrelada a elementos enunciativos, como enunciador e enunciatário. A linguagem é vista como um fenômeno localizado, a ser vivenciado em contextos, de forma prática. As práticas discursivas, de leitura e produção de textos, estão ali. Mas a listagem de conteúdos ainda contém resquícios de uma metodologia tradicional. O professor passa a dar maior atenção ao texto, e faz dele um princípio organizador. Mas este acaba, nas salas de aula, por tornar-se apenas um suporte para que o professor trabalhe com a gramática estruturalista. Nas faculdades de letras, as aulas de estágio são definidas a partir de tópicos gramaticais, e a noção de texto como gênero é ainda ignorada.

A escola paranaense reconhece as propostas efetivadas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, em 1996, como um alargamento daquilo que já vinha sendo proposto

no currículo paranaense. Se neste havia uma permanente preocupação com novas diretrizes da educação, como a inserção no mercado de trabalho, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) efetivam uma visão mais pragmática do currículo, ao fazerem das competências e das habilidades os objetivos a serem perseguidos pelos conteúdos. Uma proposta conteudista dá lugar a uma outra, que tenta dizer ao aluno por que ele estuda o que estuda, e a importância de cada conteúdo listado na proposta curricular.

Como de outras vezes, a escola pública paranaense passa a elaborar suas propostas a partir de um documento oficial. Nenhum currículo era aprovado pelas instâncias controladoras se não contivesse as devidas habilidades e competências atreladas a cada conteúdo. O professor reconhece que se tornou objeto de uma transformação. Mas colocar o professor na condição de sujeito dessa transformação tornou-se a principal preocupação do governo estadual. O estado do Paraná viu, na segunda metade da década de 90, o surgimento de programas efetivos de capacitação docente. Naqueles tempos, quase a totalidade dos professores frequentava algum curso de especialização. Muitos tão barateados como os produtos das lojas de 1,99, tão em moda naqueles anos. O professor também se tornou um consumidor de cursos, que representavam investimento quanto à nova tabela salarial. Mas que tinham o mérito de apresentar, ao professor de Língua Portuguesa, as disciplinas que integram a linguística. Finalmente, ele dispunha de acadêmicos, vindos da universidade e não das fracas faculdades de graduação, que poderiam explicar a ele quem era Bakhtin, e conceitos como os de intertextualidade e de superestrutura. Afinal, os parâmetros nacionais de Língua Portuguesa têm uma forte impregnação pelas ideias da linguística textual da década de 70. Ali, adota-se uma visão proveniente de Van Dijk, e o texto é visto como possuidor de uma sintaxe também definitiva. Narração, descrição e dissertação aparecem ainda como gêneros possuidores de superestruturas definidas. A semântica, por exemplo, ainda é focalizada como um meio para que o professor perca a ingenuidade na leitura.

Novamente, o professor de Língua Portuguesa acredita que não está mais preocupado com os conteúdos que ele aprendeu em seu tempo de aluno. As competências e as habilidades viram outra maldição, tal como o fato de ter que abraçar uma concepção de disciplina, e colocar tudo isso na sua proposta curricular. Competências e habilidades tornaram-se apenas anotações no registro de classe, sem corresponderem a nenhuma prática docente. Era comum que o professor não entendesse a diferença entre uma coisa e outra, e os programas de capacitação insistiam nesses termos. Eles passam a ser vistos com desconfiança, a qual é instigada pelas ideologias sindicais, que colocam essa preocupação com uma educação mais pragmática no mesmo compartimento em que haviam colocado o programa de privatização de estatais. O professor passa a acreditar em uma educação mais tradicional, em que uma visão mais conteudista recoloca o professor como centro do processo de aprendizagem, e não mais como construtor de conhecimentos.

A mudança radical deu-se a partir de 2002, com a mudança no governo estadual. A necessidade de se efetivar uma proposta de ensino que fosse diferente daquela propugnada pelos governos federal e estadual que deixavam o poder levou a uma confusão terminológica. A educação se quer humanista, mas acredita que o humanismo seja uma postura favorável às classes populares; abandona-se a visão científica que, esta sim, é peculiar às esquerdas. A nova ordem instaurada recoloca o conteúdo como a principal preocupação do processo de ensino. E o professor é visto como detentor do conhecimento, não como alguém que o construa com o aluno. Ou seja, o professor volta a ser o jarro cheio de conhecimento, que deve ser despejado sobre o aluno. Os termos competência e habilidade são proibidos de serem utilizados nas propostas curriculares no estado. O uso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* também. Eles são retirados das escolas, guardados, vendidos para reciclagem. O conteúdo faz com que a escola traga de volta uma preocupação com avaliações quantitativas,

na forma de menções numéricas. A educação bancária passa a ser vista como uma preocupação com as classes populares.

Entre 2002 e 2006, o estado do Paraná passa pela elaboração de uma proposta curricular que substitua os parâmetros nacionais. São anos de reuniões, em que professores são ouvidos. No entanto, a preocupação dos professores, nesses eventos, se referia mais às condições de trabalho que à proposta curricular. A nova proposta fica pronta em 2006, sob o nome de *Diretrizes Curriculares Estaduais* (PARANÁ, 2008). De imediato, gera uma confusão terminológica, que se reflete no desencontro dos currículos elaborados nas escolas nos anos seguintes.

A novidade estava na separação entre conteúdos estruturantes e básicos, em cada disciplina. Conteúdo estruturante seria cada uma das áreas de estudo de cada disciplina se compõe. Tais conceitos ficam devidamente claros na revisão pela qual as *Diretrizes Curriculares Estaduais* passam, em 2008. Essa versão definitiva reafirma a necessidade de se respeitar uma tabela de conteúdos mínimos para cada série. Ela tem uma preocupação com o cumprimento de uma relação de conteúdos, que não podem ser eliminados da proposta, embora ali possam ser acrescentados outros. E incorpora leis colocadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2005), como a obrigatoriedade de recuperação.

Esta proposta curricular está atualmente em vigor no estado do Paraná. Os anos finais da década passada foram dedicados à implementação daquilo que essas diretrizes contêm, seja como conteúdo, seja como concepção de disciplina. E existe, de fato, toda uma preocupação com refações de propostas curriculares. No entanto, o interesse pela explicitação e pela efetivação da proposta curricular paranaense ocorre de forma esparsa. Não há uma uniformidade neste interesse. O que se observa é que a efetivação de um currículo oficial se refere a alguns núcleos de educação no estado, enquanto outros, sobretudo o da capital, insistem em ignorar ou em esconder as propostas em vigor no país. Há uma insistência em se esconderem as propostas curriculares, que são vistas como meras sugestões ou modelos utópicos, enquanto as escolas elaboram currículos sem nenhuma cientificidade, voltando à concepção tradicional.

## **2- As Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa: uma proposta atualizada e científica**

Não pode haver dúvidas quanto à atualidade da proposta curricular de Língua Portuguesa do estado do Paraná, no que se refere aos conteúdos. Ela somente não é atual, e representa, de fato, um recuo na intenção da superação de uma educação bancária ao condenar, de forma apressada e redutora, a educação que se volta para a construção de competências e habilidades. Outra vez, a educação paranaense é feita de notas, que o aluno acumula como moedas usadas para comprar a aprovação. E que permitem, por exemplo, que nos últimos meses letivos o aluno já não vá à escola ou ignore disciplinas. Não há uma preocupação com objetivos mais abrangentes para o processo de escolarização. Ou elas se referem apenas a chavões colocados em propostas curriculares.

A proposta de Língua Portuguesa é, de uma forma definitiva, interacionista. Ela afirma sua filiação a Bakhtin, e aceita que a linguagem é um fenômeno dialógico, que permite as relações interativas e é condicionada por elas. Partindo de Bakhtin, a proposta curricular paranaense acata pressupostos fundamentais da linguística discursiva. Tem no discurso o seu foco. Portanto, estão nela Benveniste, e suas categorias enunciativas; a Análise do Discurso francesa, quando atenta para a intencionalidade e para a natureza heterogênea da linguagem; a Semântica Argumentativa, como uma forma de se atentar para os sentidos na

leitura; mas, sobretudo, a Linguística Textual, que se torna a base para a elaboração da tabela de conteúdos básicos. Adota o interacionismo sociodiscursivo através das propostas da Escola de Genebra, sobretudo quanto à sequência didática (SCHNEUWLY, 2008).

De um modo geral, a proposta paranaense de Língua Portuguesa não separou as disciplinas que compõem o estudo da linguagem na forma de conteúdos estruturantes, como acontece com as demais disciplinas da grade curricular. Ali não estão nem as disciplinas da linguística, como Semiótica ou Semântica, nem as da gramática estruturalista, como Fonética e Sintaxe. Os autores da proposta entenderam que o objeto de estudo é a linguagem em condições de uso, ou seja, o conteúdo é o texto, entendido como gênero discursivo (ou textual). E o conteúdo estruturante se resume a uma frase: “a linguagem como prática social” (PARANÁ, 2008, p. 62), ou seja, é uma síntese das concepções discursivas. O que os autores da proposta não previam é que esse conteúdo estruturante, que na verdade é uma concepção, traria novamente confusões metodológicas, pois, como na década de 90, a concepção se torna uma maldição que o professor facilitador registra, mas que ignora na sua atuação. Entendendo a disciplina como o estudo da linguagem em uso, a proposta volta a Geraldty e aos PCN, e adota o conceito de prática discursiva, como a medula a partir da qual se ramificam os conteúdos básicos. Assim, se na proposta de Geraldty (1997) essas práticas eram leitura, escrita e análise linguística, estando as formas orais, escritas, verbais e não-verbais fixadas dentro daquelas, na proposta paranaense as práticas se referem a oralidade, leitura e escrita. Parece estranho, pois oralidade aqui se separa das práticas efetivas tais como ela ocorre como discurso, ou seja, ela não é texto para ler lido nem para ser produzido, mas algo que pode parecer amorfo. Apenas *pode*, pois a proposta deixa claro que oralidade, ali, é a prática de leitura e produção de textos orais. As três práticas aparecem devidamente separadas na tabela de conteúdos, que coloca como conteúdos básicos, de um modo geral, os elementos de textualidade fixados por Beaugrande e Dressler (MARCUSCHI, 2007). Estes aparecem acrescidos por conhecimentos que devem ser vistos como habilidades linguísticas: pontuação, concordância, paragrafação, turnos de fala, entre outros. E o que ocorre com a análise linguística? Ela não é uma prática discursiva, mas é vista como suporte para que as práticas ocorram de forma satisfatória. A proposta adota uma visão funcionalista (NEVES, 1997) da análise linguística, o que a coloca em uma situação de sincronia com a produção acadêmica sobre o assunto.

A Escola de Genebra é a referência para que a tabela de conteúdos básicos se organize. O conteúdo é o conjunto de gêneros discursivos, separados por esferas de circulação social. São esses gêneros que as práticas discursivas abordam, seja como leitura ou produção (oral e escrita). E que passam, necessariamente, por uma abordagem a partir dos elementos enunciativos e de textualidade. A análise deles, no plano gramatical, é funcional. Na verdade, é aquilo que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* chamam de habilidades, e o que Travaglia (2005) chama de competência linguística. Ou seja, conhecimento que resulta em habilidade prática com a linguagem, e que só pode ser construída em condições de uso efetivo da língua.

Em relação à literatura, define-se a Estética da Recepção como paradigma. A literatura passa a ser vista como fenômeno estético, a ser focalizada a como tal. A história da literatura dá lugar à fruição dos textos, com a devida compreensão de especificidades estéticas. Ou do texto literário como produto de um conteúdo histórico-social.

De uma forma geral, tem-se uma proposta curricular que quer estar justificada na ciência da linguagem. E também nos estudos sobre literatura. Mesmo que essa proposta obscureça um conceito mais pragmático de avaliação e de como fazê-la. Novamente, criou-se um descompasso terminológico: agora o professor de Língua Portuguesa não possui referências para entender a Estética da Recepção, ou a sequência didática elaborada pela

Escola de Genebra. Não conhecem Bronckart. Nem mesmo as preocupações de um autor como Marcuschi com a relação entre oralidade e escrita e seus níveis de formalidade. Enquanto existem programas de capacitação disseminados pelo estado, existe a política de obscurecimento da proposta curricular, sobretudo em Curitiba, que impede a implantação da mesma ou a esconde, deliberadamente, para que cada escola crie uma proposta curricular própria, simplista e voltada para a quantificação. E estas propostas representam, grosso modo, a adoção da concepção da linguagem propugnada pelo estruturalismo, que traz consigo consequências preocupantes, não apenas em termos de construção de competências linguísticas, mas também no sentido de se construírem conceitos falsos, como a superioridade da variante padrão sobre as demais, ou de que a língua seja um fenômeno definitivo.

### **3- A implantação de uma proposta cientificamente válida e o obscurecimento intencional dessa proposta na escola pública paranaense**

Grosso modo, nas vezes em que o professor viu-se diante de uma proposta curricular fundamentada cientificamente, ele se colocou na condição de alguém que está fazendo o seu trabalho, mas que alguém que não conhece a sua realidade desvaloriza e confunde, através de propostas sem aplicabilidade. É voz comum nas escolas, sobretudo quando da elaboração de propostas curriculares, que as mesmas deveriam conter apenas o mínimo a ser ensinado, e que as escolas deveriam ocupar-se com a construção de um ambiente de trabalho que significasse melhorias na educação. Essa visão de que são as condições de trabalho que respondem pelo fracasso da educação pública leva o professor a ignorar as propostas embasadas cientificamente. A ignorância dessas propostas leva o professor a formular as suas estratégias para um objetivo uníssono entre os docentes, que é a obtenção de nota através do mínimo esforço despendido, seja pelo aluno ou pelo docente. Essa formulação de estratégias baseia-se em ídolos criados pelo educador, tal como Bacon (s/d, p. 13) os denomina: ídolos da tribo, que se referem a crenças transformadas em chavões pelo meio docente, como a de que o aluno precisa ter medo de avaliações; ídolos da caverna, que resultam do desconhecimento de noções científicas básicas, como a de entender que a língua portuguesa é ortográfica e não alfabética, ou que o fatiamento operado pela memória de trabalho não permite que esta armazene mais que sete informações; ídolos do foro, como os que permitem a transgressão de leis federais, como o disposto no artigo 24 da LDBEN (BRASIL, 2005), acerca dos valores das avaliações; ídolos do teatro, como a noção de que uma escola é boa, porque trouxe de volta os hábitos da década de 70, como decorar hinos e formar filas para entrar nas salas de aula. Esses ídolos são hoje perceptíveis em todos os níveis da educação pública paranaense, mas sobretudo na capital. São eles que levam à rejeição de pressupostos científicos em nome da elaboração de propostas curriculares baseadas em chavões e crenças pessoais.

Desde a década de 90, existem propostas de capacitação docente. E, embora não se acate no estado um plano de carreira meritocrático, são essas capacitações que permitem aumento de salário. O professor viu-se, na década de 90, diante da necessidade de voltar à sala de aula. Mesmo assim, as especializações não davam conta de formar todos os conceitos necessários, seja na disciplina de atuação do docente, seja como conhecedor de fundamentos da educação. O programa de capacitações ofertado pelo próprio governo já não é uma novidade, teve desdobramentos, mas ainda assim é possível perceber-se uma disparidade quanto às práticas com a Língua Portuguesa.

Nas cidades do interior do estado, existe um controle mais eficiente, por parte dos núcleos regionais de educação, no sentido de adequar as propostas das instituições e dos

docentes aos princípios científicos das diretrizes curriculares. Da mesma forma, às leis de abrangência nacional. Os desvios a essas diretrizes e leis são provocados exatamente por aqueles ídolos, propugnados principalmente pelos docentes formados há mais tempo, e que acabam chegando a cargos de gestão ou de controle de propostas pedagógicas. Os professores considerados experientes criam propostas curriculares baseadas em sua concepção pessoal de linguagem e de educação. Existem aqueles professores contratados por tempo determinado, que não interferem nas propostas, e também não participam de programas de capacitação. A visão que estes possuem da educação, muitas vezes, é a de serem meros repetidores da escola em que foram educados.

Mesmo assim, profissionais em alguns núcleos de educação insistem na implantação de uma proposta baseada em verdades científicas. Em uma linha direta, são continuadores daquilo que é produzido na secretaria de educação, autora das diretrizes estaduais. O que se constata é que, na capital do estado, ao contrário, as escolas desenvolveram uma autonomia quase absoluta em relação à elaboração de seus regimentos e de suas propostas curriculares. Em Curitiba, é comum que não se encontrem exemplares das *Diretrizes Curriculares Estaduais* nas escolas. Tal como foi feito na década anterior com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, pedagogos afirmam que os currículos oficiais foram “jogados fora”, por estarem fora da realidade de suas escolas. Ou apenas porque a comunidade escolar escolheu os seus conteúdos, a partir unicamente de critérios locais e de ídolos acatados como modelos. Até mesmo o preconceito linguístico e o desconhecimento do que as propostas oficiais apregoam.

Trata-se de uma cidade que também criou ídolos para si. Uma imagem de organização e de desenvolvimento criada em épocas nas quais a cidade ainda não vivia um inchaço populacional. Mas esse *ethos* curitibano leva as escolas a desejarem para si uma imagem de ordem e desenvolvimento, que acaba sendo conseguida através da fuga aos procedimentos institucionalizados. A escola que se coloca publicamente como rígida consegue para si uma imagem, um ídolo do teatro, na expressão de Bacon, que leva a comunidade escolar a crer em sucesso.

O fracasso de escolas localizadas em periferias, em bairros sem notoriedade, acaba servindo como um contraponto para a escola que procura ser bem reputada. Novamente, a falta de uma proposta curricular científica e ética, ou seja, da escola que não patrocina ações que não sejam formadoras apenas para chegar à obtenção de notas, acaba sendo uma das razões desse fracasso. Há outras, evidentemente. Causas diretamente relacionadas aos modos de vida em locais mais pobres, com índices altos de violência. E que geram conflitos no espaço escolar. O professor colocado para trabalhar sob condições adversas elabora as suas estratégias próprias de levar o aluno à nota. Uma delas é o uso de carimbos, que o professor afixa no caderno cada vez que aquele copia um tópico passado na lousa. A totalidade desses carimbos pode garantir, ao final do período letivo, a metade da nota. Sem que o aluno precise se dedicar a atividades efetivas de prática discursiva, como leitura e produção de textos. O restante da nota é obtido através de testes ou provas bimestrais, que se resumem a atividades sem relação com as práticas discursivas, ou seja, apenas através de exercícios com a linguagem fora de contexto. Nada restou da concepção interacionista, ou do conteúdo estruturante da disciplina a não ser de forma apressada em registros oficiais. Essas práticas são legitimadas pelo Núcleo Regional de Educação, que vê nelas um modo de cada escola adequar-se à sua clientela.

A falta de currículos nas escolas voltadas às classes mais populares é uma estratégia vista como bem sucedida pelas pessoas que seriam responsáveis pela implantação e pelo controle de uma proposta curricular com conteúdos básicos, fixados para todo o estado ou todo o país (o que já existe, e cada escola em particular não precisa anular). Ela propicia a

nota, mas sem a aprendizagem significativa. Não se criam habilidades nem competências, e o conhecimento objetiva avaliações esporádicas, que fazem uso quase que exclusivo da memória de curto prazo. Diante da necessidade de se trabalhar com competências linguísticas, através das práticas efetivas com a linguagem, o resultado está sempre abaixo daquilo que as diretrizes estaduais indicam como habilidades mínimas para cada série, e que deveriam constituir os critérios de avaliação.

A leitura de textos produzidos por alunos evidencia uma dificuldade bastante acentuada quanto à decodificação. Poderiam ser casos isolados, mas se tratam de exemplos que representam turmas inteiras. Uma professora que ministra aulas para turmas aqui pesquisadas afirma que apenas pede textos a partir de um tema gerador, como amor ou saudade, mas que nunca se preocupa com a definição de gêneros ou de categorias enunciativas. Os alunos escrevem espontaneamente sem nenhuma preocupação com a inclusão de sua escrita em uma prática social. Escrevem para a professora dar nota. A mesma afirma que não submete os textos a um processo de reescrita. Segundo ela, é a única possibilidade de o aluno da instituição escrever algo. Ela tem que optar entre fazer assim, ou o aluno se recusar a escrever. A atitude é vista como positiva pela área pedagógica, que acredita que a professora desenvolveu uma metodologia que dá resultado.

No exemplo seguinte, constata-se não apenas uma falta de habilidades básicas de domínio do código verbal, mas uma incompreensão de características de gênero textual.

35/09/33

Vossa Excelência

nois temos que aruma a quadra  
senhora nois precisa pintar  
aruma a trave

A aluna deveria ter produzido uma carta a uma autoridade, pedindo melhorias na quadra da escola. Mesmo diante de um modelo de carta, e de todas as explicitações sobre as características do gênero, insiste em ignorar o que foi pedido. Faz a data do modo como foi acostumada, coloca a saudação à esquerda, ignora os espaços convencionados para a paragrafação. A ortografia revela desconhecimento de noções de alfabetização, como do uso de um único R (*aruma*) onde deveriam ser dois, e do som do S intervocálico (*presisa*). Da mesma forma, a pontuação é ignorada. A concordância verbal recorre à forma coloquial mais espontânea em *nois presisa*, assim como a grafia do pronome nós (*nois*). O aluno ignora convenções de gênero, como identificar-se no início da carta e expor o motivo que a leva a escrever. O aluno recorre a uma linguagem inadequada, que denota uma compreensão infantilizada do uso da língua. No entanto, é a escrita de um adolescente que, segundo as propostas curriculares oficiais, já deveria estar em contato com gêneros mais complexos.

Essa incompreensão quase absoluta do que sejam gêneros textuais e de que existem elementos de textualidade a serem levados em conta pode ser percebida em praticamente todos os textos obtidos como material de pesquisa.

O exemplo colocado acima foi obtido em uma escola de região considerada periférica, com alto índice de problemas socioeconômicos. É recorrente que essas condições sejam vistas como culpadas pelo mau desempenho de alunos. Discurso recorrente, por



exemplo, na fala de diretores e pedagogos. Seria previsível a presença de problemas assim tão sérios, mesmo em uma cidade que alardeia possuir bons resultados em educação, quando se está diante do aluno considerado problemático. No entanto, o que chama a atenção é que essas mesmas marcas de inabilidade ocorrem em escolas de regiões consideradas de bom nível socioeconômico e de forte tradição em educação, como é o caso dos bairros originados da imigração italiana, ou de regiões mais centrais.

O trecho seguinte é produto de um aluno de sexta série, de uma escola localizada em bairro de classe média alta, tida como referência de qualidade.

Felipe: Oi

Vinicius: Oi

Felipe: Você ainda está morando na Inglaterra?

Vinicius: sim estou fazendo curso

Felipe: Quando você volta.

Vinicius: talvez daqui um mês

Felipe: tabom

Vinicius: Por que você que sabe?

Felipe: Por que você está me dizendo

Vinicius: Eu não

Felipe: está sim

Trata-se tão somente do começo de um diálogo espontâneo. O texto deveria reproduzir as marcas da linguagem coloquial. Mas o que se constata, novamente, é a falta de habilidades em relação ao código escrito. A retextualização não acontece de forma satisfatória. O aluno apresenta variações no uso de maiúsculas, no qual se constata a inexistência de uma regra assimilada. Ele reconhece, na verdade, expressões que estandardizou como início de perguntas (*Por que*), e que por isso escreve com maiúsculas. Diante de frases que começam com termos que não correspondem a esses modelos, o aluno usa letras minúsculas. Da mesma forma, emenda palavras, quando elas se referem a expressões estandardizadas (*tabom*). Ou usa o ponto de interrogação de forma indiscriminada, quase aleatória, apenas para caracterizar o texto como diálogo.

O trecho abaixo se refere novamente a uma atividade padronizada em todas as escolas pesquisadas: o aluno deveria elaborar o relato de uma viagem, no qual cada parágrafo corresponderia a uma etapa: partida, viagem de ida, chegada, estadia, viagem de volta e chegada.

Sairmos de carro da China até a Itália  
 nesse demorou 45 dias. da Itália até os  
 Estados Unidos demorava um dia chegamos  
 no carro perto e vimos que o seu estava  
 saindo no meio do caminho conseguimos  
 chegar no avião.

Chegamos em Irlanda vimos que tinha  
 mas que voltar para Itália pelo seguinte  
 motivo que avia os dinossauros do filme just  
 rky park e os esmeraldas irlandia e a  
 a dney.

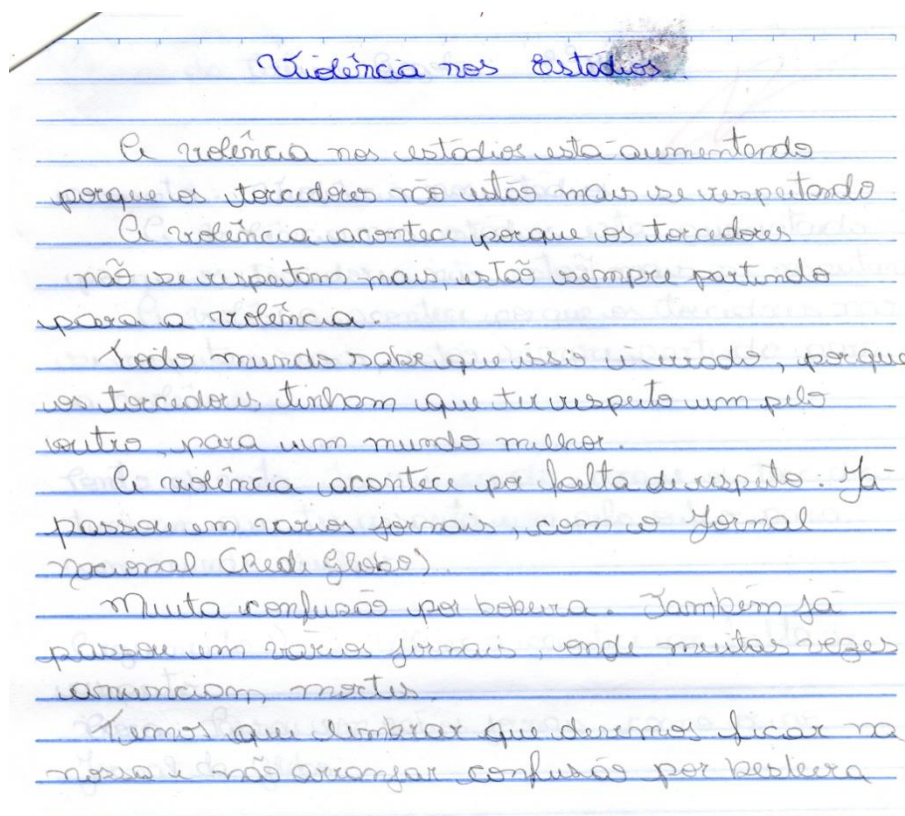
Feito por um aluno de sexta série, exhibe as marcas de inabilidade já percebidas no exemplo anterior, no que se refere ao domínio do código escrito. Chama a atenção o fato de que o aluno recorra apenas a pontos finais, ignorando as vírgulas. Em relação ao teor do texto, que relata uma viagem pelo planeta, nota-se uma forte influência da ficção televisiva, o que infantilizou a escrita, em uma série da qual se espera maior relevância dos assuntos abordados, e uma maior compreensão da destinação social do texto.

O exemplo seguinte foi extraído do texto de uma aluna de sexta série.

Estava saindo do meu carro ab  
 depois de acumular muitas malas.  
 e depois de alguns dias superando ~~mas~~ ~~malas~~  
 muito viagem tão inesperado:  
 no meio de viagem eu estava  
 muitas crises mentais etc...  
 vi também um acidente de um carro  
 com uma mãe quase chegando em  
 meu destino, que era o interior  
 muito entusiasmado o carro de meu  
 pai estragou mas ele conseguiu acumular  
 quase omanhendo eu foi forçado do  
 viagem nós chegamos no final do mundo  
 avô.

Percebe-se a influência da linguagem das mídias eletrônicas (*ksa*), o que também denota a incompreensão do conceito de adequação linguística. As reticências em *etc...* são recorrentes, acontecendo praticamente na totalidade da turma em que estuda. A aluna escreve sem um planejamento prévio, o que a leva a adicionar informações de modo cumulativo, como dizer o destino da viagem em meio ao relato de um acidente. Percebe-se que a incompreensão de sentidos de certas palavras, como *inesperado* para se referir a uma viagem bastante planejada, e *entusiasmado* referindo-se a um problema ocorrido no carro. A aluna certamente não iria relatar esse incidente, mas alterou o andamento da frase porque estava escrevendo aleatoriamente. Novamente, esta parece desconhecer noções de pontuação básica.

Em relação a gêneros mais complexos, o que se constata é a mesma espontaneidade, que faz de cada texto um depoimento pessoal, semelhante ao que a professora mencionada anteriormente costuma pedir aos alunos. O exemplo abaixo se refere ao que deveria ser um artigo de opinião, feito por uma aluna de sétima série.



Violência nos estádios

A violência nos estádios está aumentando porque os torcedores não estão mais se respeitando. A violência acontece porque os torcedores não se respeitam mais, estão sempre partindo para a violência.

Todo mundo sabe que isso é errado, porque os torcedores têm um que tem respeito um pelo outro, para um mundo melhor.

A violência acontece por falta de respeito: já passou em vários jornais, com o Jornal Nacional (Rede Globo).

Muita confusão por bobeira. Também já passou em vários jornais, vende muitas vezes a notícia, mais.

Temos que lembrar que devemos ficar na nossa e não arrumar confusão por besteira.

O texto acima corresponde a todo um artigo, cujo tema seria a violência nos estádios. De imediato, percebe-se que a aluna não desenvolve um ponto de vista sobre o tema, apenas repete a mesma ideia, disposta em parágrafos curtos, compostos pela reiteração de que a violência aumenta pela falta de respeito. É como se ela apenas olhasse para os elementos a serem inseridos no artigo, como citação de provas, e respondesse a um breve questionário, até mesmo com frases incompletas, como *Já passou em vários jornais, como o Jornal Nacional (Rede Globo)*, a partir do que a aluna recorre ao coloquialismo, como forma de acabar o texto, e usa expressões como *por bobeira* e *por besteira*, que novamente se convertem na reiteração de uma mesma ideia não desenvolvida. Neste exemplo, existe uma melhora no nível ortográfico. Mas a pontuação obedece a esquemas, pois não há no texto recursos coesivos que possam torná-la mais complexa. As frases se fecham sobre si mesmas, conforme a aluna se esforça por acabar a atividade.

Esses exemplos apenas repetem o que já é sabido a respeito do aluno de escola pública. A falta de habilidades de linguagem é algo atestado em exames oficiais. O elemento diferencial aqui, para o qual se quer chamar a atenção, é que essa constatação de fracasso é vista, em relação às escolas curitibanas aqui pesquisadas, como um fenômeno que está sendo revertido em escolas como as dos bairros italianos da cidade. Elas estariam vencendo o fracasso.

Existe, sem dúvida, a crença de que o desempenho de alunos como os autores dos trechos reproduzidos acima está próximo daquilo que é visto como modelo até pelas avaliações institucionais. Tais alunos creem nas suas habilidades, como se elas as

distinguissem dos alunos de regiões com graves problemas socioeconômicos. E essa crença faz com que algumas escolas rejeitem, de forma peremptória, as propostas curriculares oficiais, seja a nacional ou a estadual. Acreditam que suas propostas estariam na origem de um sucesso alardeado inclusive pela imprensa. No entanto, as propostas curriculares da imensa maioria dessas escolas, disponibilizadas inclusive na mídia, pecam pela falta de cientificidade e pelo uso de procedimentos metodológicos e avaliativos que caminham no sentido oposto ao das propostas curriculares. Ou seja, elas ainda creem na superioridade de uma variante padrão, que seria praticada por essa classe média. E o aprendizado da língua se resume, assim, ao ensino da gramática dessa variante, sem nenhuma relação com o uso social da linguagem e com as práticas discursivas que compõem os currículos oficiais. É o que se percebe na proposta curricular abaixo, de uma escola curitibana:

CONTEÚDO	OBJETIVO
Discurso como prática social	Diferenciar os tipos de orações
1) Orações Subordinadas Substantivas Subjetivas	Reconhecer e classificar as orações
2) Orações subordinadas substantivas Objetivas diretas	Analisar e apontar as diferenças entre as orações
3) Orações subordinadas substantivas objetivas indiretas	

É notória a preocupação com tópicos de análise linguística, desarticulados de qualquer prática discursiva. Até mesmo o que seria uma concepção a ser seguida (*Discurso como prática social*, grafado erroneamente), aparece apenas como uma exigência a ser digitada. Quer dizer, o simples fato de a concepção oficial das diretrizes paranaenses ser citada já valida o fato de que o conteúdo selecionado represente exatamente a negação da linguagem em sua dimensão social. Esse mesmo planejamento traz, como metodologia, exercícios de aplicação, segundo o modelo tecnicista. A mesma redução da disciplina Língua Portuguesa a tópicos gramaticais pode ser percebida nesta outra proposta curricular:

## 7ª Série

○ **Morfologia e Sintaxe**

- ✍ Aposto E Vocativo;
- ✍ Período Composto Por Subordinação;
- ✍ Complemento Nominal;
- ✍ Orações Subordinadas: Substantivas E Adjetivas;
- ✍ Vozes Verbais;;
- ✍ Predicado Verbo-Nominal;
- ✍ Revisão: Sujeito, Predicado, Adjunto Adnominal, Predicativo Do Sujeito;
- ✍ Pronomes.

○ **Ortografia**

- ✍ Grafia Das Palavras E Expressões;
- ✍ Sílabas Tônicas (Acentuação Das Oxítonas, Paroxítonas E Proparoxítonas);
- ✍ Família De Palavras;
- ✍ Regras De Acentuação Das Palavras;
- ✍ Acentuação Dos Verbos No Plural ;
- ✍ Emprego De IÇ/ IC/ IS/ ISs/;

○ **Interpretação e Produção De Texto**

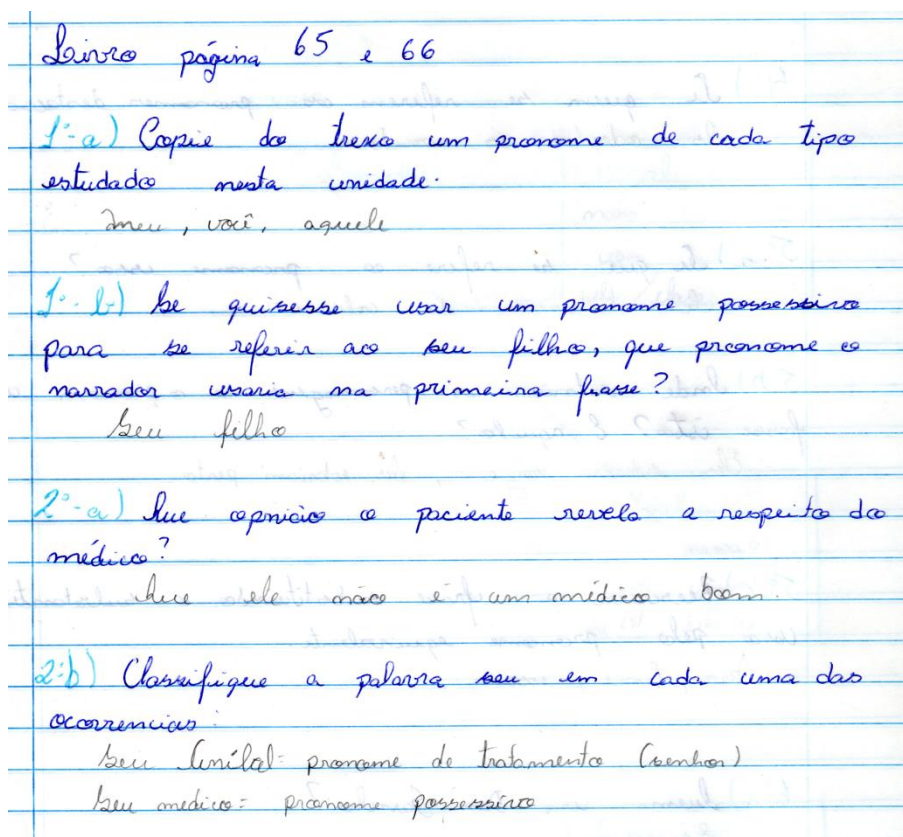
- ✍ Relato Autobiográfico;
- ✍ Produção De Texto Em 1ª Pessoa E 3ª Pessoa;
- ✍ Reportagem;
- ✍ Página De Diário;
- ✍ Descrição Objetiva E Descrição Subjetiva;
- ✍ Linguagem Formal E Linguagem Informal
- ✍ Texto Expositivo E Texto Argumentativo;
- ✍ Representação E Análise De Gráficos;
- ✍ Elementos De Coesão E Concisão.

A relação acima contém todo o conteúdo a ser trabalhado em uma sétima série. Percebe-se a preocupação primordial com a gramática, desarticulada das práticas discursivas. Inclusive os conteúdos nem seguem uma ordem de inclusão de informações, pois um item como *complemento nominal* aparece depois de outro como *período composto por subordinação*. Nota-se a falta de critério e de domínio da terminologia usada nos currículos fundamentados cientificamente. Aqui, não há “leitura”, mas apenas o que se convencionou chamar *interpretação*, assim como não há escrita, mas *produção de texto*. Existe uma mistura de gêneros textuais com especificidades linguísticas, como uso de pessoa verbal, novamente encaixada em termos clichêzados na prática docente, como a palavra *texto* não se referindo a nenhuma prática social com a linguagem. Aqui, *descrição* ainda é algo reputado por gênero textual. A visão sem respaldo científico acredita que a informação desvinculada da prática produz as habilidades de domínio da variante padrão. Por isso, a preocupação com itens de ortografia tem prioridade sobre a prática efetiva com a linguagem. Trata-se de uma visão anterior à proposta curricular de 1990. Repleta de chavões e de crenças particulares.

Essa visão tecnicista e sem cientificidade se concretiza através de procedimentos típicos da disciplina, anteriores à primeira proposta paranaense posterior à redemocratização do país. A metodologia se resume a exercícios, como o reproduzido mais abaixo.

Trata-se da antiga prática de realizar exercícios, em que o objetivo principal é a nomenclatura gramatical. Aqui, pede-se ao aluno que classifique palavras, ou que encontre palavras correspondentes às classe pedida. A única questão que focaliza a cognição do texto é curta, apenas de compreensão textual, e nenhuma delas focaliza o texto enquanto gênero. Na verdade, o livro didático adotado é composto ainda por trechos extraídos de literatura infantil, como sendo os textos para leitura.

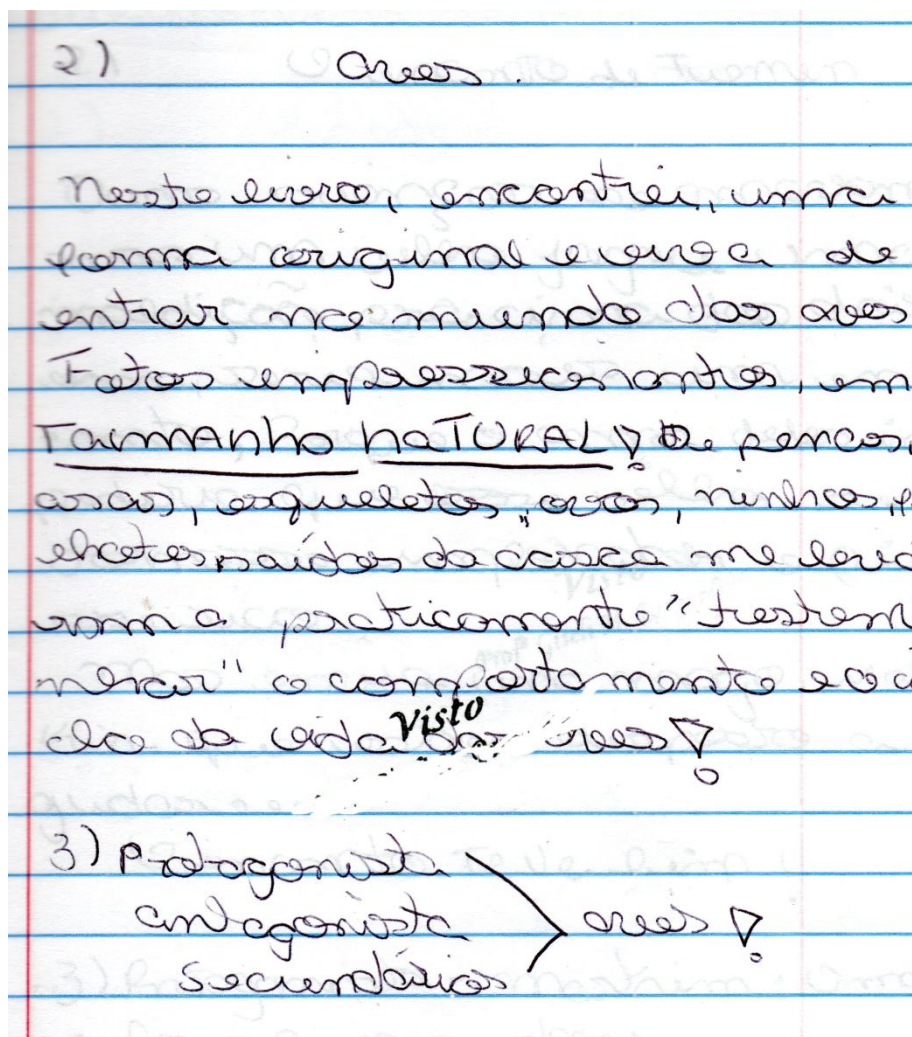
Veja-se aqui a prevalência do modelo “questionário”, ao qual o aluno responde aquilo que localiza na superfície do texto.



Esses procedimentos são agravados pelo modelo de avaliação, que se pauta em provas bimestrais, normalmente de múltipla escolha, e por trabalhos de pesquisa extraclasse. Assim, a escola garante que as práticas discursivas não representem nenhum valor na nota final do aluno, ou faz com que representem um valor irrisório, como 2,0 pontos. O aluno pode evadir-se de tais atividades, caso elas lhe sejam cobradas. Produções de texto não chegam a representar uma nota significativa. Nem a leitura.

Percebe-se, também, a ausência de práticas discursivas em gêneros orais, seja como leitura ou produção. Uma das práticas que estruturam a proposta curricular do estado do Paraná costuma ser ignorada por escolas. Ou ela é vista apenas como a leitura em voz alta das pesquisas feitas por escrito. A noção de texto não abrange a oralidade: o aluno reduz o conceito aos excertos contidos no livro didático.

Essa confusão se estende, por exemplo, ao conceito de literatura. Esta se refere ao ato de ler, indiscriminadamente, qualquer gênero textual. Não há uma relação do conceito de literatura com o de arte em geral. A leitura não objetiva a formação estética, nem sequer ao reconhecimento daquilo que diferencia o texto possuidor de valor literário da produção industrial de livros para o consumo. Tanto que algumas escolas escondem os livros enviados pelo governo federal, e investem na compra de sucessos editoriais estrangeiros. Não há um critério que proporcione a leitura da obra a partir de seu efeito estético, mesmo a proposta curricular paranaense tendo feito da Estética da Recepção o seu referencial metodológico para a leitura do literário. O aluno chega a receber nota pela quantidade de livros lidos. Ou, forma comum no ensino médio, por decorar fatos da história da literatura. No exemplo abaixo, uma aluna realiza, como atividade de literatura, incluída em um projeto da escola, o resumo de um texto científico sobre aves.



Da mesma forma que a escolha da obra pela aluna foi feita sem nenhum critério, a atividade exigida também demonstra não se preocupar senão com a ação de ler, como decodificação. Tanto que o modelo de atividade pedida pede um resumo e, logo em seguida, uma tipologia de personagens. A aluna, evidentemente, não soube o que fazer diante disto, mas a atividade aparece vista pelo docente. O mesmo ocorre quando a aluna resume uma obra como uma seleção de sonetos de Camões. Neste caso, mesmo tendo lido uma obra literária, a aluna se vê na obrigação de localizar protagonistas e antagonistas na lírica camoniana.

Os exemplos reproduzidos aqui não se referem apenas ao desconhecimento de propostas curriculares ou a uma incompreensão de seu teor. Que leva o professor a achar que trabalha a linguagem como prática social quando propõe exercícios com lacunas para serem preenchidas ou provas de múltipla escolha. Verifica-se, na verdade, uma intenção em ocultar as propostas curriculares oficiais. Ou em obscurecê-las, fazendo com que alguns termos nelas constantes apareçam nas propostas curriculares das escolas, mas sem que conteúdo, metodologia e avaliação correspondam ao disposto naquelas. Tais escolas elaboram suas propostas baseadas em achismos, que deformam até mesmo conceitos científicos estabelecidos há muito tempo. Interessa a elas aparecerem apenas como organizadas e com baixos índices de reprovação e evasão. Essa ilusão é patrocinada pelas comunidades escolares, que passam a ver nessas escolas bem reputadas exemplos de superação do fracasso discente.

#### 4- Conclusão

Não há dúvida de que a postura de tais escolas, sobretudo daquelas creditadas como eficazes, localizadas em bairros reputados como desenvolvidos na cidade de Curitiba, corresponde a um ocultamento das propostas curriculares. Na verdade, o que se oculta é a fundamentação científica que esses documentos trazem consigo. Acreditar, por exemplo, que um panfleto pego no supermercado é um texto para ser lido e produzido na escola é algo que muitos ainda preferem ignorar.

A escola curitibana, para usar a expressão criada por Demo (1981, p. 199s), é “facilitadora”. Ou seja, ela não acredita na possibilidade efetiva de alunos de escola pública chegarem ao nível de habilidades requeridos pelos currículos oficiais. Por isso, facilita, no sentido dado por Demo, a sua proposta curricular. Ela passa a não conter as orientações científicas trazidas pelas propostas oficiais. Nas palavras do próprio Demo (2007, p. 167), ela passa a oferecer ao aluno apenas “água benta”, pieguices, ou seja, a visão da própria escola como efetivadora de saberes, mesmo quando estes se resumem apenas aos chavões de uma pedagogia fracassada.

O aluno de escolas reputadas como fracas está habituado a essa postura facilitadora. Ele não se habitua a ler, isto não lhe é cobrado, não se habitua a escrever, e a escola se torna apenas uma repetidora de livros didáticos que se pareçam aos de décadas passadas. No presente estudo, o que se quer é chamar a atenção para o fato de que escolas consideradas organizadas e modelares, frequentadas por alunos de significativo poder aquisitivo, também adotem uma postura facilitadora, encoberta sob um calendário de atribuições, como semanas de provas e projetos de leituras aleatórias. Nada que corresponda às tendências científicas contidas nas propostas curriculares oficiais. Enquanto as primeiras escolas remoem o próprio fracasso, e o atribuem ao meio e às condições de vida do aluno, aquelas consideradas de bom desempenho encobrem a falta de cientificidade e a defasagem de suas propostas curriculares em ações que agravam ainda mais a inabilidade de seus alunos, pois criam falsos conceitos, como o da superioridade da variante padrão ou de que textos científicos sejam literatura.

Obscurecer propostas curriculares elaboradas cientificamente, escondê-las, proibir que o professor as utilize, elaborar uma proposta curricular única, em que diretores e pedagogos se responsabilizem pelas avaliações, tudo isto é prática recorrente na escola curitibana. O próprio conceito de avaliar se resume apenas a julgar e não a formar conhecimento, como o define Lima (1994). Trata-se de um apego exclusivo às quantidades, fugindo-se ao que apregoam as leis norteadoras da educação nacional. Essa fuga deliberada das propostas curriculares, apoiada em modelos facilitadores, supostamente adequados às suas clientelas, garante índices altos de aprovação, mas sem o desenvolvimento das habilidades esperadas em cada série, e sem a obtenção dos objetivos da disciplina, como se procurou demonstrar aqui.

#### 5- Referências bibliográficas

- BACON, F. *Novun organun*. Tradução de José Aluysio Reis de Andrade. Disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis> Acessado em 12 de maio de 2012.
- BRASIL. Presidência da República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Imprensa Oficial, 2005.



- \_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 1998.
- DEMO, P. “Alguns equívocos em educação.” In: MELO, M. M. (Org.) *Avaliação na educação*. Pinhais, PR: Editora Melo, 2007.
- \_\_\_\_\_. “Subeducação.” In: WERTHEIN, J. & BORDENAVE, J. D. *Educação rural no terceiro mundo*. Tradução de Paulo Roberto Kramer e Lúcia Teresa Lessa Carregal. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GERALDY, J. W. “Unidades básicas do ensino de português.” In: GERALDY, J. W. (Org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo: Editora Ática, 1997.
- LIMA, A. O. *Avaliação escolar: julgamento ou construção?* Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2007.
- NEVES, M. H. M. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná*. 3ª Ed., Curitiba: Imprensa Oficial do Estado do Paraná, 2003.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. *Diretrizes curriculares da educação básica: Língua Portuguesa*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 2008.
- SCHNEUWLY, B. “Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas.” In: ROJO, R. (Org.) *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução de Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10ª ed., São Paulo, Cortez Editora, 2005.