

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

KAROL REGINA SOARES BENFICA

**PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
AMAZONAS: LACUNAS E SILENCIAMENTOS**

MANAUS

2019

KAROL REGINA SOARES BENFICA

**PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO
AMAZONAS: LACUNAS E SILENCIAMENTOS**

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Amazonas.

ORIENTADOR (A): Profa. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça.

MANAUS

2019

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B465p Benfica, Karol Regina Soares
Proposta curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa no Amazonas: lacunas e silenciamentos / Karol Regina Soares
Benfica. 2019
74 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Fernanda Dias de Los Rios Mendonça
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. 1. Ensino de Língua Portuguesa. 2. Ensino Médio. 3. Linguística Aplicada. 4. Análise Dialógica do Discurso. 5. Bakhtin. I. Mendonça, Fernanda Dias de Los Rios II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

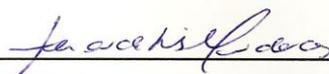
KAROL REGINA SOARES BENFICA

“PROPOSTA CURRICULAR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO
MÉDIO DO AMAZONAS: LACUNAS E SILENCIAMENTOS”

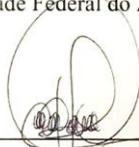
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre em letras na área de Estudos Literários.

Aprovada em 29 de novembro de 2019

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dra. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça – **Presidente**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dr. Wagner Barros Teixeira – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro – **Membro**
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

*Aos meus pais Nazareno Melo Benfica e
Branca Esmeralda Soares Benfica (in
memoriam) pela Representação Maior do
que sou, em que me tornei e pela
inspiração na concretude desse trabalho.*

Agradecimento especial
À Prof^a. Dr^a. Fernanda Dias de Los Rios Mendonça,
pelo profissionalismo nas orientações deste trabalho,
pela paciência e confiança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tudo que me tem proporcionado para a concretização de realizações pessoais e profissionais.

Ao meu namorado, Rivaldo Ramos pelo incentivo, pela paciência e apoio a todos os meus planos pessoais e profissionais.

Aos meus irmãos Marlon Benfica, Grace Benfica, Cynthia Benfica, Nazareno Benfica Júnior, por compreenderem a minha ausência em momentos em família e pelo incentivo na conclusão deste trabalho.

As minhas cunhadas Ana Cláudia de Oliveira Benfica e Patrícia Portugal Benfica, por compreenderem minha ausência em família.

Aos meus sobrinhos Nicole Benfica, João Felipe Benfica e Antonella Benfica, pela motivação especial que representam na minha vida.

Aos professores Dr. Luís Carlos Martins e Dr. Wagner Barros Teixeira pelas orientações e sugestões oferecidas na Banca de Qualificação.

Às amigas de hoje e sempre, professoras MsC. Ana Maria Pinho Cavalcante Campos, MsC Lúcia Regina dos Santos Andrade, MsC Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário pelos diálogos, pelas orientações e revisões feitas ao meu trabalho.

À Universidade Federal do Amazonas (UFAM), pela oportunidade e, especialmente, ao corpo docente pelo conhecimento, pela atenção e pelo apoio.

Aos Colegas da Turma 2016, por todas as experiências compartilhadas no decorrer do curso de mestrado.

À mais nova amiga e Assessora Pedagógica, Professora MsC. Hadaquel de Alcântara pelas sugestões oferecidas ao trabalho.

A toda a Equipe do Núcleo de Gestão Curricular (NGC) pelo carinho, pela força e pelo incentivo incessante na conclusão do trabalho.

À amiga Bruna Barbosa de Freitas pela contribuição dos conhecimentos de língua inglesa e pela crença incansável a minha pessoa.

À amiga filósofa, Dra. Neiza Teixeira pelas contribuições filosóficas necessárias à pesquisa.

À Professora Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro e ao Professor Dr. Wagner Barros Teixeira pela valiosa contribuição na análise de minha pesquisa.

RESUMO

Esta pesquisa consistiu na análise da Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa do estado do Amazonas reestruturada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM). O aporte teórico que sustenta este trabalho corresponde aos princípios da Linguística Aplicada, enquanto campo fértil de investigação no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa. Ancorada nos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos do Círculo de Bakhtin e da Análise Dialógica do Discurso (ADD), subsidiada nos mesmos pressupostos, tendo como objetivo quais as lacunas e os silenciamentos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Amazonas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, na qual as interpretações são pautadas na ADD proposta por Bakhtin. Enquanto subsídio para a análise, foram considerados os seguintes documentos oficiais: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 1999 e 2000) e Orientações Curriculares do Ensino Médio de Língua Portuguesa (OCEM, 2006). Os enunciados oriundos da Proposta apresentam-se em uma estrutura discursiva em que a vontade de mudar e de se materializar existe no ensino de língua, no entanto, o que se evidencia, ainda é um estudo equivocado na condução desse ensino, marcado por um encaminhamento tradicional, que insiste em permanecer por conta da pouca compreensão acerca de ensino de língua/linguagem que perpassa o contexto educacional.

Palavras-chaves: Ensino de Língua Portuguesa. Ensino Médio. Linguística Aplicada. Análise Dialógica do Discurso. Bakhtin.

ABSTRACT

This research consisted on the analysis of the Portuguese Language High School Curricular Proposal of the state of Amazonas, which was restructured by the State Secretariat of Education and Teaching Quality (SEDUC/AM). The theoretical support that supports this work corresponds to the principles of Applied Linguistics, as fertile field of research regarding Portuguese language teaching. The research was anchored on the theoretical-epistemological and methodological assumptions from Bakhtin Circle and the Dialogical Analysis of the Discourse (ADD), subsidized in the same assumptions, having as objective which gaps and silences from the Portuguese Language High School Curricular Proposal of the state of Amazonas. It is a qualitative research, in which the interpretations are based on the ADD proposed by Bakhtin. As an allowance for the analysis, following official documents are considered: National Curriculum Parameters (PCN, 1998, 1999 e 2000) and Portuguese Language High School Curricular Guidelines (OCEM, 2006). The statements coming from the Proposal are presented in a discursive structure in which the desire to change and materialize exists in language teaching, however, the evidenced, it is that there is still a wrong study in the conduction of this teaching, marked by a traditional approach, which insists on remaining on account of the poor understanding about language teaching that permeates the educational context.

Keywords: Portuguese Language Teaching. High school. Applied Linguistics. Dialogical Discourse Analysis. Bakhtin

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	14
1.1 ACEPÇÕES DE ENSINO, LÍNGUA E LINGUAGEM.....	14
1.2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	18
1.2.1 O Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio: Brasil e Amazonas.....	18
1.2.2 Ensino Médio	21
2 BAKHTIN: DIALOGISMO.....	28
3 PERCURSO METODOLÓGICO	32
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	36
3.2 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	38
3.2.1 O Campo de pesquisa.....	38
3.2.2 A Proposta Curricular do Ensino Médio do AM (PCEMAM)	39
4 A PROPOSTA CURRICULAR DE LP DO EM DO AMAZONAS	42
4.1 ACEPÇÕES DE ENSINO E LINGUAGEM.....	42
4.2 FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS	51
4.3 LACUNAS E SILENCIAMENTOS	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS	70

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, situada na Área de Teoria e Análise Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), vincula-se à linha de pesquisa da Linguística Aplicada (LA), propondo-se uma análise acerca dos referenciais institucionais que norteiam as políticas educacionais públicas especialmente voltadas para o Ensino Médio, propostas pelo Ministério de Educação (MEC) e pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM). Para isso, analisamos a Proposta Curricular do Ensino Médio Língua Portuguesa e a política educacional pública desse nível de ensino, do estado do Amazonas.

O aporte teórico que sustenta este trabalho corresponde aos princípios da LA, campo fértil de investigação no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, principalmente, porque permite reflexões acerca da questão que norteia esta pesquisa: Quais são as lacunas e os silenciamentos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Amazonas?

Essa questão norteadora levou-nos a concentrar a atenção sobre as lacunas que se fazem presentes no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Lacunas que, de certa forma, implicam na condução de um ensino significativo de LP, capaz de possibilitar aos estudantes a autonomia, a criatividade, formando, para tal, cidadãos críticos que transformem a sua realidade.

Estudamos, no intuito de compreender os processos históricos que perpassam a sua configuração para, finalmente, compreendermos o modo como é efetivada. Segundo Oliveira (2010), faz-se necessário compreender as políticas voltadas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, mas é preciso pensar nelas, a fim de que haja entendimento acerca de suas acepções e manifestações ao longo da história na educação brasileira. E, a partir dessa compreensão, detectar as políticas educacionais que interferem na organização do currículo, pois requerem reflexão acerca de como o ensino de Língua Portuguesa está sendo conduzido no Ensino Médio, em especial, no estado do Amazonas.

Acompanhando essa proposta, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as lacunas e os silenciamentos da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio do Amazonas.

Para isto, delineamos um panorama acerca das acepções de ensino, língua e linguagem voltadas para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, com base na fundamentação teórica do campo e em documentos vigentes em âmbito nacional. Nessa direção, definimos como objetivos específicos:

- (i) identificar a(s) acepção(ões) de língua/linguagem e de ensino da Língua Portuguesa materializadas na Proposta Curricular de LP para o EM do AM;
- (ii) apreender as forças centrípetas e centrífugas que emergem desse documento acerca do ensino da Língua Portuguesa; e
- (iii) identificar as lacunas e/ou silenciamentos deste documento em relação à proposta de ensino-aprendizagem.

A elaboração desta pesquisa teve como ponto de partida quatro motivações que tomamos como justificativas. A primeira, por questões pessoais, pois tive a oportunidade de ler alguns teóricos que me permitiram compreender a relevância da LA e do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, favorecendo a construção de conhecimentos no Ensino Médio. A segunda, por questões pedagógicas, por acreditar que quanto mais conhecimento científico para compreender os problemas que perpassam um nível de ensino, mais fácil torna-se o ensino voltado para a realidade com que nos deparamos, beneficiando todos os envolvidos na educação. A terceira, por questões profissionais, por ter sentido a necessidade de refletir sobre o trabalho que tenho desenvolvido junto ao Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), na Coordenação do Ensino Médio (CEM), no estado do Amazonas, tendo a oportunidade de realizar uma pesquisa que pudesse contribuir na condução das demandas e das ações desse departamento, considerando as políticas educacionais que estão servindo, como modelo para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio. A quarta, por questão de relevância social, por considerar que uma política educacional bem compreendida possibilita mudanças significativas junto à comunidade

escolar, proporcionando-lhe certa autonomia, oportunizando construir projetos educativos que atendam aos seus interesses.

Expostas as considerações acerca desta pesquisa e no intuito de melhor compreender a organização deste texto, apresentamos a estrutura do trabalho que foi dividida em três capítulos. No Capítulo 1 - Fundamentação Teórica, retomamos os pressupostos das acepções de ensino, língua e linguagem que fundamentam a pesquisa, com base em teóricos e em documentos oficiais.

No Capítulo 2 – Bakhtin – Dialogismo, abordamos os pressupostos teóricos bakhtinianos a fim de subsidiar a proposta metodológica desta pesquisa e todo o percurso analítico. Em continuidade, no Capítulo 3 - Percurso Metodológico, apresentamos a pesquisa que se insere no paradigma das Ciências Humanas, que se delinea na abordagem Bakhtiniana, constituindo-se em diálogo, considerando-se uma pesquisa qualitativa, interpretativista, à luz da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

No Capítulo 4 – A Proposta Curricular de LP do EM do Amazonas - apresentamos os resultados, a análise dos dados em resposta às questões de pesquisa deste trabalho, as acepções de ensino e linguagem, as forças centrípetas e centrífugas e as lacunas e silenciamentos.

Concluindo o trabalho, nas Considerações Finais, contemplamos as reflexões advindas do processo de desenvolvimento desta pesquisa, que incluem reflexões pessoais e possibilidades para a superação das fragilidades da Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos o aporte teórico que norteou esta pesquisa, dividido em três partes. No primeiro subcapítulo, contemplamos as acepções de ensino, língua e linguagem relacionados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, fundamentados em Travaglia (1996; 1997; 1998; 2000; 2009), Koch (2000; 2002; 2005; 2010), Perfeito (2005), Bakhtin (2006) e Soares (1998), entre outros. Na segunda, discorreremos acerca da Língua Portuguesa no contexto educacional. Finalmente, na terceira, apresentamos como referencial teórico os documentos oficiais do Brasil e do Amazonas.

1.1 ACEPÇÕES DE ENSINO, LÍNGUA E LINGUAGEM

Neste subcapítulo apresentamos três acepções sobre linguagem, que nos fornecem base para o trabalho com a Língua Portuguesa na escola.

Essas acepções permitiram-nos entender o quanto é fundamental considerar que a linguagem está presente, em toda nossa vida, em cada momento social e histórico, e por isso, requer uma acepção de língua e de sujeito que se constitui na linguagem e por meio dela.

Temos linguagem como *representação “espelho” do mundo e do pensamento*; como instrumento “ferramenta” de comunicação e como forma, ou seja, “lugar” de ação ou construção de interação (Koch, 2000, p. 29).

Na primeira acepção, a linguagem expressão do pensamento, conforme Perfeito (2005), tem seu fundamento na tradição grega e se estendeu até seu rompimento efetivo, no início do século XX, com Saussure. Em virtude de ter nascido a partir dos estudos de Dionísio de Trácia no (século II a. C.), é considerada a primeira visão de linguagem, e ainda, é responsável pela elaboração da primeira gramática do ocidente e pela noção de certo e errado no uso da língua.

Para essa acepção, segundo Travaglia (1996, p. 21),

[...] as pessoas não se expressam por bem porque não pensam. A expressão se constrói no interior da mente, sendo sua exteriorização apenas uma tradução. A enunciação é um ato monológico, individual,

que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. (TRAVAGLIA, 1996, p. 21).

Vê-se, então, que, a expressão é produzida no interior da mente dos indivíduos. Nesse contexto, a linguagem é considerada a “tradução” do pensamento. Para Koch (2005) isso corresponde à imagem de um sujeito psicológico, individual, isto é, dono de sua vontade e de suas ações. Assim, esse sujeito é visto como um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada (Koch, 2005, p. 13).

Essa acepção de linguagem suscitou um modo de conduzir o ensino que favorecia apenas um único uso da língua. No Brasil, na década de 1960, essa ideia de linguagem orientou vários professores a adotarem conceitos normativos, voltados para o domínio da metalinguagem, centrando o processo de ensino na transmissão de conhecimentos (ZANINI, 1999).

A Gramática Normativo-prescritiva de acordo com Possenti (1997, p. 64) corresponde à gramática que contempla um conjunto de regras as quais devem ser seguidas, tendo como objetivo ensinar sujeitos a falarem e a escreverem corretamente, privilegiando assim, o falar de uma pequena camada da sociedade brasileira, socioeconomicamente, mais favorecida.

Em decorrência disso, o estudante que chegava à escola era aquele que dominava a variedade padrão. Nesse contexto, o ensino de língua era centrado no reconhecimento da língua escrita. Quanto a esse aspecto, Travaglia (1998) explica que esse ensino,

[...] é, portanto, um ensino que interfere com as habilidades linguísticas existentes. É ao mesmo tempo prescritivo, pois a cada “faça isso” corresponde a um não faça aquilo [...] e só privilegia, em sala de aula, o trabalho com a variedade escrita culta da língua, tendo como um de seus objetos básicos a correção formal da linguagem. (TRAVAGLIA, 1998, p. 38).

Percebemos que a linguagem escrita sempre foi usada como ferramenta elementar para o desenvolvimento do que é “correto”, permanecendo, assim, um ensino voltado para a formalidade do uso da língua, tornando o texto oral sem espaço para ser trabalhado como objeto de ensino.

O ensino, segundo Soares (1998) nessa acepção, durou um longo período como um sistema fechado, o que dava a impressão de que a linguagem era algo intocável ou imutável.

Na segunda acepção, a linguagem como instrumento de comunicação, era considerada como um código, por meio do qual um emissor comunicava mensagens a um receptor, tendo como principal função a de transmitir informações.

Enquanto código, Koch (2000), esclarece-nos que havia uma limitação no que se refere ao estudo do funcionamento interno da língua, sendo desconsiderado, portanto, o seu uso em contextos sociais. Essa acepção propaga o domínio do código dentro de suas estruturas linguísticas.

Travaglia (2009), por sua vez, expõe que:

Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código que é a língua é um ato social, envolvendo conseqüentemente pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação aconteça. (TRAVAGLIA, 2009, p. 22).

O que o autor defende, significa dizer que havia a valorização da norma padrão, enquanto única possibilidade para o entendimento do texto e nada mais era levado em consideração, nem posicionamento, nem interpretação do texto, muito menos contexto comunicativo.

Nessa acepção, há destaque para dois importantes nomes, Ferdinand de Saussure (2006), fundador do Estruturalismo e Noam Chomsky (1998) condutor da gramática gerativo-transformacional. O primeiro via a língua como sistema abstrato, homogêneo, um fato social, considerando-a uma realidade psíquica e uma instituição social “exterior ao indivíduo, que por si só, não podia nem criá-la nem modificá-la”, interessando apenas saber o modo como a língua funcionava, como meio de comunicação entre os falantes, partindo de sua estrutura e configuração formal. O segundo via a língua como um conjunto infinito de sentenças e observava o modo de como o falante era capaz de reproduzir frases, tornando os falantes aptos a produzi-las mesmo sem nunca terem sido ouvidas. Tanto uma quanto a outra descreviam a língua fora de qualquer contexto de uso.

Na terceira acepção, a linguagem, enquanto construção de interação, vista como atividade de interação humana, como forma de ação, lugar em que se viabiliza a todos os membros de uma sociedade, praticar diversos tipos de atos. A língua era encarada como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, em diversas esferas de comunicação.

Nessa visão, Travaglia (1998) afirma que o sujeito ao usar a língua, realiza ações, age sobre o interlocutor (ouvinte/leitor), sendo possível perceber a língua em seu uso real, viabilizando assim, o discernimento das diversas utilizações da língua e o seu emprego adequado nas diversas situações comunicativas.

Para Koch (2010), nessa acepção, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação.

Essa acepção de linguagem trouxe contribuições significativas para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, pois alterou o modo de trabalhar o texto, em sala de aula, e foi a partir daí, que a linguagem foi vista como processo de interação.

Quanto a isso, Bakhtin (2006) assevera que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2006, p. 125).

Essa acepção contempla o indivíduo, a partir da relação com o outro, da interação entre os falantes, significando o mundo, por meio da linguagem, a qual é social, histórica e coletiva. Assim, a linguagem assume um “lugar”, que possibilita a esses falantes as mais diversas práticas comunicativas.

Nesse sentido, fez-se necessário observar como se realizava o ensino de língua no contexto educacional, interessou-nos, portanto, apresentar na próxima seção, um breve panorama histórico, quanto ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

1.2 A LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Nesta seção, tratamos dos aspectos que envolvem a história do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, no segmento de Ensino Médio, e foi dividido em três seções como segue. Na primeira, apresentamos o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio, em âmbito nacional e estadual. Na segunda e terceira seção, discorreremos acerca das diretrizes oficiais legitimadas em documentos no Brasil e no Amazonas.

1.2.1 O Ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio: Brasil e Amazonas

Nesta subseção, o percurso acerca da história do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil foi retomado, no intuito de compreender como o ensino desse componente na realidade escolar brasileira tem sido conduzido, considerando-se o processo constitutivo, seus objetivos e a relação com os diferentes momentos. Para isso, pontuamos aspectos que consideramos relevantes.

Segundo Lorenset (2014), a instalação dos portugueses no Brasil correspondeu ao início do processo da colonização no período entre 1532 e 1654, servindo como parâmetro para situar a constituição da língua nacional. Ressaltamos que no Brasil Colônia predominavam as Línguas Gerais: a Língua Portuguesa enquanto componente não existia no currículo escolar e na vida social do país. Havia três línguas: português, língua geral e latim. O português era a língua oficial, porém, não funcionava no intercâmbio social, porque os jesuítas dominavam o sistema de ensino, daí que não se ensinava o vernáculo, pois o objetivo era evangelizar pela língua geral. O português era a língua do Estado, constante em documentos oficiais e a língua franca era a Língua Geral, convivia com as línguas indígenas, a língua geral e o holandês.

Ainda segundo Lorenset (2014), o nascimento da Língua Portuguesa (LP) no Brasil ocorreu em 1654, foi oficializada pela Carta Régia, escrita por Marquês de Pombal, em 12 de setembro de 1757 e obrigava os colonos a ensinarem a LP europeia aos povos indígenas e proibia o uso de línguas indígenas na colônia. Coube, portanto, à Reforma Pombalina a ilusão de que

no Brasil, falava-se somente o português passando-se ao efeito de país monolíngue: a imposição do ensino de LP na escola e a obrigatoriedade do ensino e do uso do português no Brasil. A imposição da LP foi para efetivar a dominação, considerando-se que o domínio de uma terra também ocorria a partir da língua.

De acordo com o estudo de Lorenset (2014), o português era a língua oficial do Estado-nação e a Reforma Pombalina propôs o ensino da gramática portuguesa, disciplina curricular, ao lado da gramática latina. Foi um período marcado pela censura e pela inibição de usos linguísticos que não fossem portugueses. Havia a necessidade política nessa reforma de ensinar e preservar a língua de Portugal em terras conquistadas, consolidando assim, uma política de expansão linguística, responsável pelo ensino obrigatório da LP em Portugal e no Brasil.

Um aspecto importante a ressaltar foi que em 1822, com a Independência de nosso país, a relação com a língua deixou de ser questão da relação com os portugueses para ser de brasileiros com brasileiros. Destaque para um marco significativo na constituição da história da LP no Brasil, a criação do cargo de “Professor de Português”, pelo Decreto Imperial, em 23 de agosto de 1871. Nesse período, segundo Barreto Barros (2008), não havia formação para professores e quem lecionava o Português (Retórica e Gramática) era um intelectual, advindo das elites sociais.

Conforme Lorenset (2014), em 15 de novembro de 1889, com a Proclamação da República, a prática política foi favorável ao desenvolvimento das instituições: as escolas passaram à elaboração de um saber sobre a língua, sobre as coisas do país, sobre os projetos de ensino.

Com a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, em 1930, houve a consolidação dos programas oficiais e das disciplinas escolares. O Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, exigiu dos professores do ensino secundário o Curso da Faculdade de Filosofia e isso promoveu um interesse pelos estudos filológicos. Com o objetivo de nacionalização do ensino, o Estado Novo criou o conceito jurídico de “crime idiomático”, o qual se apoiava em decreto do Estado que ordenava sobre qual língua devia-se falar.

Foi na Reforma Capanema, em 1942, que ocorreu a imposição em programas oficiais, uma língua uniforme e estável, com visão mitificadora das

instituições nacionais e culto às autoridades. A ditadura de Getúlio, em nome da língua nacional, exerceu forte repressão linguística: o poder central legislou sobre língua e identidade. Com a restauração do regime democrático, em 1946, formou-se uma comissão para nomear a língua do Brasil, designada como Língua Portuguesa.

Em 1950, o ensino de Língua Portuguesa foi marcado pelo modelo de língua culta, língua sistema, privilegiando-se a correção formal da linguagem e o uso correto da língua. Um fato importante a ressaltar consistiu na modificação do perfil do estudante, porque a escola passou a ser o espaço para a reivindicação das classes trabalhadoras. Em virtude do grande número de estudantes, fez-se necessário convocar mais professores, mas sem nenhuma modificação nas condições do ensino de língua, segundo Lorenset (2014).

Em 1959, o Estado publicou a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB): ato de política linguística a qual legislava sobre a língua nacional escrita, em tentativa de homogeneizar a terminologia gramatical. Com ela, o gramático não possuía mais espaço para a autoria, apenas nos conceitos. Houve, portanto, o apagamento do enunciador.

Devido às transformações na vida política e social do país, em 1960, este momento tornou-se um marco no ensino de LP, porque mais estudantes, mais variedades linguísticas, mais heterogeneidade linguística começaram a surgir na escola. Com a entrada da Linguística nos currículos dos Cursos de Letras em 1963, ocorreu uma desestabilização no diálogo entre a gramática normativa e o ensino, derrubando o discurso da homogeneidade e gerando um conflito entre as concepções descritivas e o caráter normativo da gramática tradicional e o ano seguinte foi considerado o mais rígido da Ditadura Militar no Brasil, muita censura e repressão. A língua passou a ser assumida sob a acepção de instrumento de comunicação, em consonância aos interesses ideológicos e político-econômicos da época.

Outro marco que destacamos, ocorrera na década de 1970, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 5.692/1971 que deu ênfase ao ensino de língua como instrumento de comunicação e expressão da cultura brasileira. A língua era considerada o meio essencial de emissão de mensagens, expressão do pensamento pelo falar, escrever, receber mensagem, ler e ouvir, segundo o que preceitua o art. 4º, parágrafo 2º desse documento.

Na década de 1980, houve acesso a novos paradigmas das ciências voltadas para a linguagem e das teorias do conhecimento, com ênfase em Vygotsky e Bakhtin. Foi surgindo espaço para a Sociolinguística, que considera a língua como fato social e contempla as variações linguísticas. O ensino de língua passou a exigir visão mais crítica sobre a gramática, com a chegada da Linguística Textual. O trabalho em sala de aula voltava-se às práticas do uso efetivo da língua, quanto ao falar-ouvir-ler-escrever e tudo isto levou o Conselho Federal de Educação (CFE), em 1980, a recuperar a nomeação de Português nos ensinos fundamental e médio.

Em 1988, momento histórico pós-ditadura, a Constituição Federal do Brasil foi promulgada e o art. 13 da Constituição determinava que “[...] a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Na década de 1990, houve continuidade no ensino de língua à luz da Teoria da Linguística Textual, a qual concentra a atenção na formação de leitores/produtores competentes que discutem as relações entre língua, história e sociedade. Foi ainda nesse período que se ressaltou a nova LDB nº 9.394/1996, que norteia os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enquanto diretrizes para orientar as práticas das disciplinas curriculares que se traduzem em propostas de renovação do ensino de LP, dando início a uma nova etapa, ainda em construção.

Nessa trajetória histórica do ensino de LP, depreende-se que esta vai se reconfigurando por meio das políticas públicas, em um processo contínuo, em um movimento complexo, de tensões sobre o ensino de língua que perpassa aspectos políticos, econômicos, sociais, culturais e científicos em relação ao funcionamento, à representação dos objetos e objetivos do ensino de LP, principalmente, quanto ao Ensino Médio. Sobre este nível de ensino, tratamos mais detalhadamente a seguir.

1.2.2 Ensino Médio

O Ensino Médio foi instituído em nosso país pelos jesuítas, ainda no período colonial, ficando sob a responsabilidade dos mesmos, do século XVI até o século XVIII, uma vez que o reino português não custeava o ensino

na colônia. Assim, o Ensino Médio, encontrava-se muito ligado aos preceitos religiosos, em especial aos do catolicismo. Esta ligação com a religião atribuía ao ensino um caráter mnemônico e repetitivo, bem como uma rigidez disciplinar e favorecia o ensino de disciplinas voltadas à ética religiosa. Também dava ao modelo de educação brasileira um mecanismo amplo de reprodução social, pois apenas uma minoria, pertencente à elite, tinha acesso ao sistema educacional secundário.

Esse modelo de ensino no Brasil que não atendia mais aos interesses da metrópole, esteve ligado aos jesuítas até 1759, data da expulsão destes da colônia pelo rei de Portugal. Para substituir esse modelo, surgiram as aulas régias, ministradas por profissionais indicados, os quais atendiam aos interesses do período. Esses profissionais possuíam cargos vitalícios e reproduziam os antigos métodos utilizados pelos jesuítas, em virtude de terem exemplo de sua formação somente esse sistema educacional. Nessa época, já contavam com um número de profissionais limitado-se em razão da disponibilidade de recursos financeiros destinados à educação na colônia portuguesa.

Mediante essas mudanças, a educação no ensino brasileiro apresentava um caráter seletivo e elitista, o qual tinha por objetivo a preparação da classe mais abastada para o ingresso no ensino superior em cursos superiores que estavam sendo criados, no início do século XIX ou ainda, fora do país. Foi neste mesmo século que houve a divisão de responsabilidade na oferta do ensino, ficando as províncias responsáveis pelo oferecimento do ensino primário e secundário. Vale ressaltar que o ensino superior ficou sob a responsabilidade da Corte.

Até esse momento, no Brasil, não havia um órgão governamental que se responsabilizasse pela educação. A partir da Revolução de 1930, liderada por Getúlio Vargas, transformações ainda maiores ocorreram no sistema educacional, destaque para uma das principais mudanças, anteriormente, mencionada: a criação do Ministério da Educação, comandada pelo ministro Francisco Campos.

Em 1931, foi instituído o Decreto nº 19.890 complementado pelo Decreto-Lei nº 4.244, de abril de 1942, a partir do qual foi criada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que vigorou até 1971. Em conformidade com este

decreto, havia uma divisão entre ensino primário e ensino secundário. O ensino primário era compreendido por quatro anos e o ensino secundário tinha a duração de sete anos, dividido em ginásio, com quatro anos de duração e colegial com três anos. O ingresso no ensino secundário ocorria por meio de aprovação em um exame de admissão.

A estrutura do ensino foi alterada com a lei nº 5.692/1971, o ginásio e o secundário foram unificados, originando o primeiro grau, com oito anos de duração e o colegial transformado em segundo grau, com três anos de duração. As escolas de segundo grau tinham o dever de garantir uma qualificação profissional, de nível técnico, com quatro anos de duração ou auxiliar técnico, três anos. Segundo Pinto (2002), no entanto:

Tudo indica que o objetivo por trás deste novo desenho do ensino médio, dando-lhe um caráter de terminalidade dos estudos, foi o de reduzir a demanda para o ensino superior e tentar aplacar o ímpeto das manifestações estudantis que exigiam mais vagas nas universidades públicas. (PINTO, 2002, p. 55).

Foi a partir da década de 1980, com a instituição da Constituição Federal (CF) de 1988 que passou a ser dever do Estado a garantia do fornecimento do Ensino Médio gratuito a toda a população a qual atendesse às exigências necessárias para o seu desenvolvimento. Na CF consta a seguinte passagem “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”, isto é, o Estado deveria garantir que todos os brasileiros cursassem o Ensino Médio. Com o surgimento da LDB, Lei nº 9.394/1996, houve uma alteração nessa passagem, em conformidade com a LDB, o Estado deveria garantir a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”. Essa alteração foi a propulsora para a restrição dos direitos assegurados pela CF, promovendo uma redução na oferta do Ensino Médio por parte do Estado. Assim, ficando a Educação no Brasil, regida pela ementa constitucional de 1996, a qual sustenta a LDB.

Destacamos que a LDB tem como finalidades: preparar o educando para prosseguir os estudos em nível técnico ou superior e oferecer a preparação básica para o trabalho e para a cidadania, no intuito do educando continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar às novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posterior; o aprimoramento do educando

enquanto pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico, relacionando teoria com a prática.

Surgiu então, o Plano Nacional de Educação (PNE) que foi aprovado pelo Governo Federal em 2000 e regulamentado pela Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001. O PNE visa garantir o acesso ao Ensino Médio, daqueles que tenham concluído o Ensino Fundamental em idade regular, a partir do ano de sua promulgação (2001). Descreve as diretrizes e as metas para a Educação no Brasil, apresentando tempo determinado de até dez anos para que todas elas sejam realizadas. A CF de 1988 garante o acesso à educação e à qualidade do ensino, de acordo com o Artigo 205, e tem por objetivo à educação no país garantir o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Em se tratando do PNE, Lei nº 10.172/2001, o Ensino Médio sempre apresentou uma divisão entre aquele destinado à preparação para o ingresso no ensino superior e para aquele destinado ao mercado de trabalho, isto é, o ensino constituía-se enquanto um meio para alcançar uma dessas finalidades.

Em virtude das inúmeras transformações por que vinha atravessando o país, principalmente, no cenário político, econômico e social, promovidas pelo processo de globalização, dentre outros fatores, fez-se necessário que ocorressem mudanças relacionadas à educação, pois as técnicas e tecnologias eram outras e a estrutura econômica também. Dessa forma, a função do Ensino Médio teve que ser revista, para a inserção no processo produtivo e para o alcance do desenvolvimento intelectual, nos dias atuais, porque exigia o conhecimento e a utilização dos recursos tecnológicos, a consciência crítica, a capacidade de criar, a curiosidade, a prática da pesquisa, dentre outros, tornando-se impraticável manter um ensino tradicional que primasse pela memorização.

Desse modo, apareceu uma relação maior entre educação e mercado de trabalho, tendo a educação básica o dever da preparação para o mundo do trabalho e para o processo das novas tecnologias surgidas. Por isso, no intuito de preparar os estudantes para o mercado de trabalho, em 2007, segundo Queiroz (s.d.), o MEC considerava que:

[...] os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia a dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática, os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos. (QUEIROZ, s.d., p. 7-8).

Assim sendo, as finalidades do Ensino Médio no Brasil, foram estabelecidas, em conformidade com o Artigo 35 da LDB:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando prosseguimento dos estudos;
II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino. (BRASIL, 1996, p. 12).

Em todo o país, o Ensino Médio segue critérios e normas comuns a todos os estabelecimentos ligados à educação, destacando-se entre os critérios a organização e a estruturação curricular. O conteúdo curricular é determinado por uma base nacional comum e por uma parte diversificada determinada pela escola. A Base Nacional Comum (BNC) deve compreender 75% do tempo mínimo de duração do Ensino Médio, e o restante do conteúdo que a escola escolher, de modo a contemplar as diversidades locais e regionais, e ainda, as características culturais de cada região. No entanto, cabendo ao estabelecimento educacional optar pela oferta ou não da parte diversificada do currículo.

Em consonância com a BNCC devem ser oferecidas as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Sociologia, Filosofia, Arte, Educação Física e uma língua estrangeira moderna. Quanto aos docentes do Ensino Médio, o Art. 62 da LDB estabelece que os mesmos devam ter nível superior, em cursos de licenciatura plena. Ressaltamos que ainda há um grande número de professores que atuam no Ensino Médio sem formação superior, isso se deve ao fato de que, antes do surgimento da Lei, bastava a conclusão do Magistério.

Em relação aos estudantes, que não tiveram acesso aos estudos ou continuidade dos mesmos, a Lei propõe a garantia da educação de jovens e adultos no Ensino Médio, sob a forma de duas modalidades, os cursos presenciais ou os exames. No que se refere aos cursos presenciais, há um número bem menor de matrículas, porque se trata de pessoas com maior faixa etária, que já estão inseridos no mercado de trabalho e que geralmente não disponibilizam de tempo para se dedicar aos estudos. E quanto aos exames, há um número bem maior dos casos, pelos supletivos que apresentam algumas exigências, que dizem respeito ao ingresso de maiores de 18 anos e o pagamento de uma taxa para cada disciplina ser cursada. Há uma proposta quanto à expansão do Ensino Médio, por meio dos cursos supletivos, mas sem a preocupação com a educação dos estudantes, em virtude do fato dos mesmos não terem acesso ao conteúdo disciplinar comum aos outros estudantes do Ensino Médio, a preocupação está voltada à emissão de diplomas.

Em virtude das diversidades encontradas no Ensino Médio, o MEC, em 2007, instituiu um plano de metas, as quais devem ser alcançadas em um curto intervalo de tempo. A seguir, Queiroz (s.d.) apresenta as metas:

- Em dezembro de 2006, a PEC 53 que institui o Fundeb é aprovada e regulamentada. Ela prevê a universalização do Ensino Médio presencial.
- Em junho de 2005, o MEC encaminha PEC para substituição do Fundef Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que financiava apenas o ensino fundamental pelo Fundeb Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, que financia toda a Educação Básica, da creche ao término do Ensino Médio.
- Em atendimento a uma demanda da sociedade, o MEC sugeriu e discutiu com professores uma proposta para o Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante. Em 2004, esta proposta se transformou no Decreto 5154/2004. Em 2007, 21 unidades da Federação já estavam oferecendo Ensino Médio Integrado ao Profissionalizante. O MEC colabora contratando consultores pedagógicos para a elaboração dos cursos e o FNDE oferece apoio financeiro. Atendimento, a partir de 2004, de todos os concluintes do ensino fundamental, com idade de 14 a 16 anos;
- Melhoria curricular que contemple as diversas necessidades dos jovens consolidando a identidade do Ensino Médio centrada nos sujeitos;
- Ensino Médio comprometido com a diversidade socioeconômica e cultural da população brasileira;

- Valorização da qualidade do ensino regular noturno e de educação de jovens e adultos;
- Implantação do Plano de Educação para Ciência;
- Modernização e democratização da gestão de sistemas e escolas de Ensino Médio;
- Desenvolvimento de projetos juvenis, visando à renovação pedagógica e o enfrentamento do problema da violência nas escolas;
- Integração e articulação entre Ensino Médio e educação profissional. (QUEIROZ, s.d., p. 7-8).

Para chegar ao que hoje é a educação básica brasileira, esta avançou, porém, observa-se que muito ainda há para ser feito, no intuito de que os níveis educacionais brasileiros aproximem-se do que está previsto nas leis existentes, pois estas, do modo como se encontram, inviabilizam um sistema educacional que prime pela qualidade, uma vez que se tornam avançadas e inaplicáveis, promovendo uma progressiva desestrutura do ensino básico, trazendo à tona diversas reflexões sobre o futuro dos estudantes.

Vale mencionar que o Ensino Médio mantém algumas características do princípio de sua institucionalização no Brasil Colônia, como a função propedêutica, modalidade de ensino que, mais tarde, passou a ser voltada, não apenas para a universidade, mas também para o mercado de trabalho. Todavia, diante das transformações socioeconômicas presentes nas sociedades contemporâneas, pode-se inferir que, apesar das transformações já ocorridas, ainda são necessárias mais modificações na estrutura, nos conteúdos curriculares do Ensino Médio, no intuito de adaptar o conhecimento ensinado em salas de aula às realidades vividas pelos estudantes, preparando-os para exercerem a cidadania.

Assim, acreditamos que o caminho proposto pelo que emerge da teoria de Bakhtin, seja um percurso que atenda aos interesses das juventudes e às possibilidades de inovação quanto ao conhecimento do que seja essencial para a atuação do estudante que se almeja no século XXI. Diante disto, propomos reflexão sobre essa teoria, no próximo capítulo.

2 BAKHTIN: DIALOGISMO

[...] a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para nossos fins. (BAKHTIN, 2008, p. 207).

No presente capítulo, abordamos alguns conceitos acerca do dialogismo, partindo do autor que muito contribuiu para discussões sobre o ensino de línguas, Mikhail Bakhtin, com o objetivo de compreendermos o movimento dialógico da enunciação, pensando em reais possibilidades de encaminhamentos para o Ensino Médio.

Para início dessa abordagem, fez-se necessário entender o conceito de discurso na obra de Bakhtin (2006) que afirma o que se encontra na epígrafe deste capítulo. A língua se faz constituir nas relações sociais, via interação verbal por meio de enunciação ou das enunciações. Ela não é individual, constrói-se, pelo menos, entre dois interlocutores os quais são seres sociais; constrói-se como um “diálogo entre discursos”, passando a ser compreendida como dialogismo, condição do sentido do discurso (BARROS, 2003, p. 2).

Considerando o homem este ser social, o estudo da linguagem só será possível na interação entre o eu e o outro. Afirma Bakhtin (2006):

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2006, p. 261).

Na teoria de Bakhtin (2006), ninguém é dono de uma palavra e não existe uma palavra que não tenha sido pronunciada por alguém. O locutor é responsável pelas palavras em seu discurso, no entanto, as palavras pronunciadas por ele, advém de vozes que estão para além dele. O que vai

caracterizar a autoria, segundo Bakhtin (2002), está intrinsecamente, ligado ao caráter dialógico da linguagem.

Sendo assim, para o autor, a linguagem tem dimensões dialógicas e ideológicas, as quais são historicamente dadas. O que pronunciamos ou escutamos são verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis “[...] a palavra está sempre carregada de um discurso ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 2006, p. 98-99).

No entanto, a vivacidade dos discursos, aponta para contextos de interações e tensões sociais. Dessa forma, “[...] os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto” (BAKHTIN, 2006, p. 111).

Nos textos, os discursos se relacionam com outros por meio da relação de sentidos que se estabelecem entre eles, como uma corrente ininterrupta de comunicação. Os diálogos entre os discursos são fundamentais para o ofício de historiador, pois o texto passa a ser concebido “[...] como um ‘tecido de muitas vozes’, ou de muitos textos ou discursos, que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no interior do texto” (BARROS, 1997, p. 34).

Na medida em que constituem um embate de muitas vozes sociais, os textos são dialógicos, podendo produzir efeitos de sentido diferentes, em virtude de estratégias discursivas utilizadas.

Em se tratando das vozes, uma das características principais do dialogismo, Bakhtin se posicionava da seguinte maneira: “De minha parte, em todas as coisas, ouço vozes e sua relação dialógica” (Bakhtin, 2000, p. 413).

É mergulhado nas múltiplas relações da interação socioideológica que o sujeito se constitui discursivamente, assimilando as vozes sociais. Como a realidade linguística é heterogênea, o sujeito não assimila apenas uma voz social, mas várias. “O mundo interior é uma arena povoada de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonâncias e dissonâncias; e em permanente movimento, já que a interação socioideológica é um contínuo devir” (FARACO, 2003, 81).

Diante desse breve entendimento acerca do discurso em Bakhtin, podemos depreender algumas acepções de dialogismo.

O termo dialogismo surge no contexto do Círculo de Bakhtin¹, por volta de 1928 e 1929, para expressar a permanente interação e colisão entre estruturas significantes, inseridas em um determinado campo histórico e social. Este termo é utilizado em Bakhtin, conforme Barros (2003)

[...] como uma descrição da linguagem que torna todos os enunciados, por definição, dialógicos; como termo para um tipo específico de enunciado, oposto a outros enunciados, monológicos; e como uma visão do mundo e da verdade. (BARROS, 2003, p. 506).

Este conceito define o ser humano, uma vez que o outro é indispensável para a sua concepção: não há como pensar no homem fora das relações que o ligam ao outro (FARACO, 1996, p. 122). Desse modo, para Bakhtin, a alteridade é a condição da identidade: os outros constituem dialogicamente o eu que se transforma dialogicamente num outro de novos eus (ibid., p. 125), no sentido de que uma pessoa deve passar pela consciência do outro para se constituir (id., 2008, p. 43).

Em Bakhtin, conforme apontado por Amorim (2012), o dialogismo apresenta-se sob diversas formas. Uma delas é a do dialogismo como um princípio interno da palavra, ou seja, o objeto está imergido de valores e definições, promovendo múltiplos caminhos e vozes ao redor desse objeto.

Outra forma apontada por Amorim (2012) é a dialogicidade dos enunciados, antes da concretização de um enunciado, há outros enunciados, que vêm dos outros, aos quais está vinculado por algum tipo de relação. O locutor não detém o discurso, porque este não se origina nele. Quando selecionamos uma determinada palavra, nós a tiramos de outros enunciados. Ainda, segundo Amorim (2012) há mais uma forma de dialogismo, destacamos ao que é construído pela emergência de várias vozes relacionadas a um tema específico, dadas pela antecipação da resposta dos outros e das possibilidades de respostas pensadas por ele, em função do interlocutor e do contexto.

Para Sobral (2009), o conceito de dialogismo corresponde à base de produção dos discursos da própria linguagem, estando na mesma condição o locutor e o interlocutor, pois ambos têm o mesmo peso, devido à enunciação

¹ Círculo de Bakhtin é a denominação pelos pesquisadores ao grupo de intelectuais russos que se reunia regularmente no período de 1919 a 1974, dentre os quais fizeram parte Bakhtin, Voloshinov e Medvedev.

ser uma resposta, uma réplica, uma pergunta, uma interpelação a outras enunciações.

Pensemos, portanto, no ambiente escolar em que professor e estudante, mediados pela linguagem, constroem ativamente o sentido do mundo, por meio de diversos modos de compreensão, de construção de relações e identidades sociais.

Ao participarem de um momento de interação no ambiente escolar, há por parte de ambos, professor e estudante um sistema de regras interacionais as quais orientam a forma de ação de um para com o outro. A esse respeito, afirma Silva (2002):

Professor e alunos, além de possuírem intenções complementares, possuem igualmente relações de lugares e papéis complementares. As intervenções dos alunos visam a informar ao professor o que sabem, dar continuidade à interação e manifestar-se quanto ao que é dito pelo professor. A interação em sala de aula engloba ações do professor, reações dos alunos a essas ações, reações do professor às ações dos alunos e reações dos alunos entre si. Esse é o universo psicossocial da sala de aula. (SILVA, 2002, p. 185).

Compreendemos a linguagem como uma forma de ação social, como construção coletiva, em que nesse envolvimento seja possível aproximar-se da realidade vivida, a qual se torna plena no contato com o outro, que é capaz de modificar e de ser modificado.

No capítulo a seguir, delineamos os aspectos teórico-metodológicos adotados para a condução da pesquisa que se encontra à luz das Ciências Humanas.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos a pesquisa que se insere no paradigma das Ciências Humanas, sobre as quais Bakhtin afirma que seu objeto é o “ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2003 [1974/1979], p. 395). Nesse sentido, entendemos que “ser expressivo” corresponde ao sujeito que produz discursos orais e escritos, em um determinado contexto sócio-histórico.

Compreendemos de “ser expressivo e falante” que há dois sujeitos que se encontram na construção do conhecimento: o pesquisador e o pesquisado que se revela por meio de seu discurso.

Para Bakhtin (2003, p. 271), o processo da comunicação discursiva é complexo e amplamente ativo: “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva, toda compreensão é repleta de resposta, e nessa ou naquela forma gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Em toda pesquisa desenvolvida no campo das Ciências Humanas, é preciso se considerar a alteridade, relação essencial “que emerge de uma diferença na construção do saber” (AMORIM, 2001, p. 31).

Conforme Mendonça (2014, p. 59), “Bakhtin parte da especificidade do “objeto” de estudo das ciências humanas para fundamentar uma abordagem metodológica e uma perspectiva teórico-epistemológica substancialmente dialógicas”.

Por isso, o objeto de estudo se constitui nas relações interdiscursivas tecidas no campo de pesquisa. O movimento dialógico que se instaura nessas relações torna-se, ao mesmo tempo, estranho e familiar ao pesquisador.

O pesquisador é parte principal deste processo, visto que é parte integrante de seu próprio estudo. É a partir do seu ponto de vista que se situa a interação entre o seu projeto de dizer e os possíveis sentidos que busca, pois o pesquisador possui um excedente de visão, conceito bakhtiniano, que exige abertura para novas temporalidades e espacialidades.

Segundo o que postulam Souza e Albuquerque (2012, p. 110), o pesquisador necessita manter certa distância do sujeito, porque “[...] abrir-se para o outro é, neste caso, permanecer também voltado para si”. Entendemos

que o pesquisador-observador, não pode esquecer seu papel social, no momento da pesquisa. É um sujeito inserido em determinado contexto que o impulsiona a compreender e a interpretar determinada realidade, partindo de seu conhecimento, suas experiências, vivências, valores e ideologia.

Desse modo, acordamos o que Mendonça (2014) afirma:

[...] uma pesquisa que se delineie sob a abordagem bakhtiniana vai se constituindo num diálogo permanente e tenso entre o texto sobre o qual se debruça o pesquisador e a compreensão (análise) que esse vai construindo do texto que toma para estudo. (MENDONÇA, 2014, p. 62).

Do encontro entre pesquisador e o outro (sujeito pesquisado), de acordo com Bakhtin (2003), mostra-se a complexa inter-relação entre dois textos: um que é do objeto de estudo e um outro que é do que está sendo produzido. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 311), “é um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores”. Essa interação configura-se em uma relação dialógica de compreensão.

Sobre isto, Mendonça (2014) apreende que:

[...] o processo deste fazer ciência implica em que tanto pesquisador como pesquisado possuam papéis ativos na dinâmica dialógica de construção de sentidos e, por isso, seus papéis enquanto agentes sociais são fundamentalmente relevantes para a análise, visto que a influenciam diretamente. (MENDONÇA, 2014, p. 62).

Assim, pensar em pesquisa em Ciências Humanas implica levar em consideração a investigação que se dá a partir de confrontos de ideias e negociação de sentidos entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, considerando a neutralidade do pesquisador.

Queremos com isso, destacar que o pesquisador não se separa do seu modo de compreender e de avaliar, porque estes se constituem momentos simultâneos. Daí, o grande desafio recai na disponibilidade de se deixar surpreender pelo encontro/confronto que ocorre no campo com os sujeitos da pesquisa, na busca de produzir textos que revelem compreensões, para dar sentido aos acontecimentos na vida.

Em seus pressupostos, Bakhtin (2003) afirma:

[...] estamos interessados na especificidade do pensamento das ciências humanas, voltado para pensamentos, sentidos e significados dos outros etc., realizados e dados ao pesquisador apenas sob a forma de texto. Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida (BAKHTIN, 2003, p. 308).

Desta afirmação, depreendemos que os textos são múltiplos, por este motivo, há necessidade de uma teoria da linguagem que discuta gêneros discursivos e suas funções. No entanto, conforme Geraldini (2010, s.p.), “[...] é preciso assumir o papel de sujeito discursivo, ou seja, constituir-se como locutor, o que implica uma relação com a alteridade, com o outro”.

No que se refere à especificidade do objeto de pesquisa, em ciências humanas, o ponto de partida é o texto-enunciado, daí que, devemos atentar para o sujeito e o contexto que envolve a ele e a seu discurso: lugar, momento histórico de produção, motivações, interesses, valores, interlocutores etc.

Se queremos compreender o sujeito em uma pesquisa, para Bakhtin (2003), o caminho que nos levará até ele será o da linguagem, porque quando ao manifestar-se para o outro, revela-se o modo de ver o mundo, de ver o outro, de compreender o que está a sua volta. Diante disso, é importante perceber na análise o lugar social ocupado por esse sujeito, o contexto que o envolve, as atitudes valorativas que assume e sua postura no texto-enunciado.

Mendonça (2014), ao referir-se aos textos lembra que estes

[...] desvelam as subjetividades que por meio deles se constituem dialogicamente. Bakhtin, quando trata da questão do texto como objeto das ciências humanas, explica as duas diferentes concepções que a bivocalidade do princípio dialógico compreende: a da existência de um diálogo entre os interlocutores que envolvem determinado texto e do diálogo entre as vozes que constituem um dado texto; e, é nessa perspectiva duplamente dialógica, defendida pelo autor, que tanto o objeto das ciências humanas, quanto seu próprio método devem ser necessariamente dialógicos. (MENDONÇA, 2014, p. 64).

Na perspectiva de Bakhtin, o pesquisador é considerado o segundo sujeito, corresponde ao que reproduz o texto do outro e constrói um texto emoldurador o qual comenta, avalia, objetiva (BAKHTIN, 2010 [1979]).

O pesquisador passa a fazer parte do conjunto de sentidos:

Pode-se dizer que o interpretador é parte do enunciado a ser interpretado e entra nele como um novo participante. O encontro de duas consciências nas ciências humanas. A molduragem do enunciado do outro pelo contexto dialógico. (BAKHTIN, 2003, p. 329).

A situação de pesquisa é um acontecimento discursivo, portanto, composto de enunciados que pressupõem uma compreensão responsiva dialógica. Em Ciências Humanas, a abordagem dialógica está fundada na ideia de que o conhecimento é uma questão de voz, porque o objeto que está sendo tratado em um texto de pesquisa é ao mesmo tempo objeto falado, objeto a ser falado e objeto falante (AMORIM, 2004).

Desse modo, conforme Mendonça (2014), o pesquisador deve abrir-se para uma compreensão ativa responsiva. Para Bakhtin (2003), só alcançamos a compreensão à medida que respondemos, posicionando-nos ao dito com que nos deparamos. Quanto à compreensão responsiva ativa, Mendonça (2014) ainda acrescenta:

Em suma, a compreensão responsiva ativa institui a responsabilidade expressa na assinatura que singulariza a subjetividade de cada sujeito, nas diferentes posições que assume em sua vivência social, e, é neste sentido, que Bakhtin menciona o fato de não haver álibi para a existência, dado que nenhum outro pode assumir o lugar que determinado eu assume e vice-versa, consistindo, então, a responsabilidade e a assinatura que o sujeito assume no processo de compreensão responsiva ativa, o fundamento ético de sua existência (e, por extensão, de todo ato que exerce, inclusive o de sua pesquisa). (MENDONÇA, 2014, p. 68).

É importante ressaltar que cada um de nós ocupa um lugar único em um determinado momento da existência, que segundo Bakhtin, confere uma singularidade intransferível. Dessa posição, somos insubstituíveis. Daí que o que posso ver a respeito do outro é meu excedente de visão em relação a ele.

Ainda, quando a partir do que consigo perceber no que o outro vê em mim, consigo ver-me de maneira diferenciada, o que significa um acréscimo de visão. Bakhtin (1992) explicita o conceito de exotopia, quando este analisa a relação autor-herói na atividade estética.

Por isso, o autor propõe que:

[...] após nos termos identificado com o outro, devemos voltar a nós mesmos, recuperar nosso próprio lugar fora daquele que sofre, sendo somente então que o material recolhido com a identificação poderá ser pensado nos planos ético, cognitivo ou estético. Se não houver essa volta a si mesmo, fica-se diante de um fenômeno patológico que consiste em viver a dor alheia como a própria dor, de um fenômeno de contaminação pela dor alheia, e nada mais. (BAKHTIN, 1992, p. 46).

O que nos garante a exotopia necessária é esse “excedente de visão” para poder ir ao encontro do outro e, de um lugar no mundo e na história, dizer algo sobre ele, participando da sua existência. É única a posição que só nós ocupamos no tempo e no espaço e a partir da qual poderemos exercer uma atitude de “compreensão ativa”, em relação ao outro.

Na seção seguinte, contemplamos a contextualização da pesquisa, considerando a Análise Dialógica do Discurso e acrescentamos o campo da pesquisa.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O pensamento bakhtiniano, apresentado por alguns pressupostos anteriormente, foi fundamental para a construção de nosso percurso metodológico na perspectiva sócio-histórica e dialógica. Tanto é verdade que partimos do pressuposto de que a linguagem é um dos instrumentos que nós, seres humanos, transmitimos aos outros nossos conhecimentos, indo muito além das trocas de informações e da organização do pensamento, pois é por meio dela que nos relacionamos socialmente, ampliando com isso, nossas relações sociais, reconstruindo-nos enquanto sujeitos. Por este motivo, nosso trabalho no âmbito da LA, concentra atenção na linguagem em uso em práticas sociais que se realizam em contextos institucionais demarcados, em esferas públicas.

Assim, esta pesquisa se configurou como uma análise documental (MOREIRA; CALEFE, 2008) inserida no campo de estudos da linguagem, sendo caracterizada como uma pesquisa qualitativa de base interpretativista.

Em se tratando de uma pesquisa em LA que adota o paradigma qualitativo-interpretativista, devemos assumir o compromisso com o objeto de

estudo de nossa pesquisa, refletir sobre o resultado que divulgamos e sobre o texto em que o divulgamos.

Dito isto, o foco de análise nesta pesquisa, teve como objeto de estudo os enunciados que se encontram na Proposta Curricular do Ensino Médio em Língua Portuguesa, quanto à condução dos conhecimentos de língua para o ensino de LP neste nível de ensino, em consonância com documentos oficiais do MEC.

A Proposta foi elaborada dialogicamente a partir de documentos publicados pelo MEC, que apresentam o conhecimento construído socialmente, por meio da interação verbal, assim, dialogando com a proposta do Círculo de Bakhtin. Tal construção ocorreu por meio de várias vozes sociais e discursos, “[...] definiu-se um encaminhamento de trabalho que garantisse a articulação de representações da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores [...]” (BRASIL, 2006, p. 8).

Além disso, a proposta destaca os estudos no processo de desenvolvimento e aquisição da linguagem, o tratamento das práticas sociais quanto ao trabalho com o texto e ressalta o homem sujeito pela linguagem, pontos importantes que vão ao encontro da perspectiva bakhtiniana.

Nesse documento do Estado, há orientação para a interação entre o documento e o professor. Isto é percebido no objetivo da Secretaria de Educação ao encaminhar a Proposta para oportunizar diálogo, por meio das diretrizes, alimentando a própria prática. Esta condução também vai ao encontro das Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) de Língua Portuguesa (BRASIL, 2006, p. 17).

[...] na leitura deste texto, o professor deve ter em mente que a proposição de Orientações Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o ensino médio é tarefa que se realiza por meio da discussão e da defesa de uma concepção de ensino orientadora tanto da emergência de objetos de ensino/estudo quanto das abordagens a serem adotadas nessa tarefa. (BRASIL, 2006, p. 17).

Para o Ensino Médio, as OCEM (2006), de Língua Portuguesa correspondem à consolidação e ao aprofundamento de conhecimentos que ao longo do Ensino Fundamental foram construídos, comungando com a

proposição da proposta do Estado, que expõe a necessidade se ter um estudante autônomo e que perceba as relações dialógicas entre os indivíduos.

A seguir, concentramos a atenção dos aspectos constitutivos dos dados da pesquisa.

3.2 CONSTITUIÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Apresentamos a pesquisa pelo viés da ADD por entender que essa proposta de análise prima pelas relações humanas em seu acontecimento real, bem como a linguagem, elemento que mantém essa relação mais viva. Essa proposta leva em conta as relações dialógicas, as relações entre o sistema linguístico e o uso da língua.

Na ADD, destaca-se a ancoragem epistêmica, que permite ao pesquisador construir um outro modo de olhar as relações intersubjetivas, os discursos e até o mundo, considerando que se trata de um pensamento baseado na ética da responsabilidade e da alteridade. Segundo Geraldi (2010), não é possível dizer o que diz Bakhtin, e sim extrair uma forma de pensar acompanhada por uma teoria significada pelo leitor, a fim de construir novas compreensões, uma vez que nunca nos achegamos aos textos.

3.2.1 O Campo de pesquisa

Com o intuito de delinear o campo de pesquisa, optamos por retomar a contextualização histórica da SEDUC/AM.

O estado do Amazonas conta com a SEDUC/AM responsável pela gestão educacional. Conforme histórico institucional, sua atuação iniciou em 1946 e é respaldada pela Lei nº 1.596/1946, denominada de Diretoria Geral do Departamento de Educação e Cultura. Após várias nomenclaturas, chegou à atual Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, por meio da Lei nº 2.600, de 04 de fevereiro de 2000 (AMAZONAS, s.d).

Segundo a Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007, destacam-se dentre as principais finalidades da SEDUC/AM, não apenas a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política de Educação,

como também, a execução da educação básica e a assistência, a orientação e o acompanhamento das atividades desenvolvidas nos estabelecimentos de ensino. Ela é mantenedora da rede pública de Educação Básica, composta por Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), também, com ações na regulação das atividades, considerando-se as redes municipais e as escolas privadas, e ainda, oferta os seguintes atendimentos específicos: educação prisional, do campo, especial e indígena.

Sua estrutura organizacional é composta pelo Secretário de Estado da Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas, por uma Ouvidoria, pelos Órgãos Colegiados, pelos Órgãos de Assistência e Assessoramento, pelos Órgãos de Atividades-Meio e pelos Órgãos de Atividades-Fim. Tudo isto, para que ela possa cumprir as diversas competências voltadas para as ações que estejam em consonância com as finalidades descritas.

Sua estrutura administrativa é composta por sete Coordenadorias Distritais (capital), sessenta e uma Coordenadorias Regionais (uma em cada município do interior do Estado), instituídas pela Lei Delegada nº 8, de 05 de julho de 2005 em quinhentas e cinquenta e seis escolas (MEC/Inep, 2014).

Para nossa pesquisa, interessou-nos os enunciados que emergem da Proposta Curricular do Ensino Médio de Língua Portuguesa do Amazonas, tomados como dados de análise.

Subsidiado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998; 1999) e pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio (2006), houve a necessidade por parte da SEDUC/AM de repensar a política educacional do estado que norteasse, como documento, as quatro macroáreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática. Diante desta necessidade, foi elaborada a Proposta Curricular do Ensino Médio, a qual se encontra descrita a seguir.

3.2.2 A Proposta Curricular do Ensino Médio do AM (PCEMAM)

A SEDUC/AM propôs a revisão e reelaboração da Proposta Curricular de Ensino Médio de 2005, com vistas a nortear a prática pedagógica dos educadores na perspectiva da construção de uma escola pública de qualidade

para todos. Dessa decisão, em 2009, teve início a construção coletiva formada por educadores, que contou com professores, pedagogos, técnicos e representantes de diversos departamentos da SEDUC/AM. Desde então, tornou-se tema de discussão, visando ao aprofundamento de seus pressupostos teórico-metodológicos e a sua consolidação na prática pedagógica.

Em seu projeto básico, foram apresentados enquanto objetivo geral a reestruturação dos eixos organizacionais, os fundamentos científicos, didáticos e pedagógicos da Proposta Curricular do Ensino Médio da SEDUC/AM, apoiando-se na participação coletiva dos professores, nas teorias educacionais, seguindo a legislação em vigor.

A Proposta Curricular do Ensino Médio (2012) compreende as quatro Áreas de Conhecimento, constantes da base nacional comum dos currículos das escolas de Ensino Médio e estabelece, como fundamento pedagógico, conteúdos que devem ser incluídos, fundados sobre competências, previamente analisados, reagrupados e organizados em conformidade com as necessidades dos envolvidos: estudantes professores, gestores, todos os profissionais do processo educativo.

A organização nas quatro Áreas de Conhecimento teve por proposição um trabalho interdisciplinar, considerando as condições para que a prática escolar fosse desenvolvida em uma perspectiva interdisciplinar, visando à transdisciplinaridade.

Em *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, consideraram Competências e Habilidades que permitissem ao estudante adquirir domínio das linguagens como instrumentos de comunicação, em uma dinamicidade, e situada no espaço e no tempo, considerando as relações com as práticas sociais e produtivas, no intuito de inserir o estudante em um mundo letrado e simbólico.

Para o Ensino Médio do Estado do Amazonas, pensou-se em organizar os Componentes Curriculares fundamentados nas diretrizes norteadoras desse nível de ensino, sem desconsiderar as questões de cunho filosófico, psicológico, por exemplo, que as mesmas implicam, expressas pelo Ministério da Educação, considerando a autonomia das instituições escolares e a aprendizagem dos estudantes de modo efetivo.

Os conteúdos apresentam-se por meio de temas, os quais comportam uma bagagem de assuntos a serem trabalhados pelos professores, conforme as especificidades necessárias para cada nível de ensino. As Competências e Habilidades expressam o trabalho a ser proposto pelo professor quanto ao que é fundamental para a promoção de um estudante mais preparado para atuar na sociedade.

Os procedimentos metodológicos, como sugestões, auxiliando o professor nas atividades a serem experienciadas pelos estudantes, ressaltando-se que se trata de um encaminhamento que norteará a elaboração de um Planejamento Estratégico Escolar.

Na PCEMAM (2012), o componente de Língua Portuguesa apresenta-se integrador da matriz deste nível de ensino, contemplando um aporte teórico de condução da LP e sua dinâmica de funcionamento. Destaca encaminhamentos acerca da diversidade de gêneros e da interdisciplinaridade no campo da leitura; da produção textual; da literatura e do objetivo geral do componente curricular.

Para atender a esta condução, a LP apresenta-se dividida em três partes que a compõem: Literatura, Gramática Contextualizada e Produção Textual, por meio de quadros demonstrativos que expressam quais as competências e as habilidades, os conteúdos e os procedimentos metodológicos devem ser desenvolvidos no Ensino Médio, por bimestre e série.

Diante disto, passemos à análise dialógica de enunciados que se encontram na PCEMAM do Estado do Amazonas, tomando-se como condutores das questões que permeiam esta pesquisa, quanto às acepções de ensino de língua, às forças centrípetas e centrífugas e às lacunas e silenciamentos que derivam do documento em questão.

4 A PROPOSTA CURRICULAR DE LP DO EM DO AMAZONAS

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados da pesquisa, destacando, inicialmente, apreensões das acepções de língua e linguagem e de ensino que emergem nos documentos; posteriormente, refletimos sobre as forças discursivas em embate acerca dessas inteligibilidades e, por fim, apresentamos as lacunas/silenciamentos identificados.

4.1 ACEPÇÕES DE ENSINO E LINGUAGEM

A língua vive e evolui historicamente na comunicação concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua, nem no psiquismo individual dos falantes.
(BAKHTIN, 2010, p. 127).

Nesta seção, destacamos da Proposta Curricular do Estado alguns excertos quanto às acepções de língua e de linguagem para o Ensino Médio e, ao mesmo tempo, refletimos à luz de teóricos sobre qual ensino de Língua Portuguesa nós precisamos pensar para o estudante do século XXI.

Antes de iniciarmos, apresentamos a acepção de linguagem adotada que está ancorada nos ensinamentos do Círculo de Bakhtin, pois entendemos que a língua compreende uma atividade coletiva, realizadora de ações por meio da interação social. Para Bakhtin (1986, p. 123) a verdadeira substância da linguagem é o “fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações”.

Da perspectiva bakhtiniana, empreendemos a língua como uma forma linguística que reflete e refrata a realidade e as interações dos falantes, gerando sentidos conforme a situação de interação comunicativa. Refere-se a um ensino que contempla o sujeito face ao outro, que passa a ser visto em interação com o outro.

Segundo Bakhtin (1999), a língua se move continuamente e se desenvolve sempre na vida social, na relação com o outro. Assim, o fenômeno social da interação verbal constitui a realidade fundamental da linguagem em que se materializam as enunciações. Esse processo de materialização das

enunciações ocorre por meio da palavra, o recurso semiótico que possibilita a expressão. Nesse seguimento, a palavra

[...] é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p. 113).

Destarte, a palavra sempre se dirige a um interlocutor que pode ser real ou ser um representante da sociedade. De acordo com Bakhtin, portanto, “[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (BAKHTIN, 1999, p. 112). Isso pressupõe que não só a situação imediata, mas também o meio social mais amplo definem, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

Empreendemos, portanto, que a interação verbal é o espaço da realidade da língua, pois é nele que se dão as enunciações, enquanto trabalho dos sujeitos envolvidos nos processos de comunicação social.

Dito isto, destacamos alguns excertos da Proposta Curricular do Ensino Médio do Amazonas (PCEMAM), para analisarmos as acepções de ensino, de língua e de linguagem que emergem nos documentos.

Iniciamos com a seguinte afirmação extraída da PCEMAM (2012), quanto ao que apresenta sobre acepção de língua “a concepção de ensino de língua deve criar condições para que os educandos construam autonomia, desenvolvendo uma postura investigativa” (AMAZONAS, 2012, p. 34).

Depreendemos dessa afirmação que o ensino de língua, apresentado na proposta, coloca-se na obrigação de oportunizar práticas aos estudantes, no intuito de que estes desenvolvam suas capacidades de reflexão e de percepção no processo de aprendizagem.

Encontramos também, nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa (BRASIL, 2006), a mesma condução, quando apontam para o estudante que se quer autônomo, destacando a necessidade do desenvolvimento das relações dialógicas entre os indivíduos, entre os

enunciados e entre os discursos, para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Diante destas afirmações, faz-se necessário compreender qual é a concepção de ensino que a Proposta da SEDUC está defendendo, porque segundo Antunes (2009, p. 17), “[...] as concepções acerca da linguagem são o fundamento de tudo que rege o trabalho pedagógico, pois, para perceber fatos, precisamos de teoria”.

É possível inferir que o fundamento teórico que adotarmos está implícito às atividades que realizarmos, a partir das quais pretendemos que o estudante aprenda alguma coisa, não importando se estamos ou não conscientes de nossas proposições.

Empreendemos então, que a PCEMAM (2012), coloca-se na condição de assumir a linguagem em um processo de interação porque posiciona no centro da reflexão o estudante, (sujeito) da linguagem. Segundo Travaglia (1997),

[...] nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). (TRAVAGLIA, 1997, p. 23).

Considerando esse enfoque, esta concepção contrapõe-se com a visão conservadora da língua, que tem a linguagem como um objeto autônomo, sem história e sem interferência social, distanciando-se da realidade na qual estamos inseridos.

Na PCEMAM (2012), a visão é a de que aconteça a interação comunicativa mediada pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação, considerando o contexto social, histórico e ideológico, em que os interlocutores são os sujeitos que ocupam lugares sociais.

O excerto também nos chama à atenção, quando propõe a desenvoltura de uma “*postura investigativa*”. Ora, para isto serão fundamentais metodologias que contemplem objetos de conhecimento que os estudantes superem dificuldades ao lidar com conceitos originados de sua vivência cotidiana, e ainda, será necessário pensar em um ensino de cunho problematizador que leve os estudantes a usarem o pensamento, o debate, a reflexão e o raciocínio.

Outro excerto que destacamos da PCEMAM (2012), compreende o ensino de língua, a partir do que pressupõe para o componente Língua Portuguesa, ao afirmar que:

A Língua Portuguesa, na educação escolar, compreende a língua como um objeto histórico, irregular, variável, gerenciado por seus usuários para promover-lhes a interação com outras pessoas. Revela-se, aí, uma concepção interacionista da língua, eminentemente funcional e contextualizada. (AMAZONAS, 2012, p. 34).

Em outras palavras, a língua é um processo, um fazer permanente e inacabado, uma atividade social, que na coletividade se apresenta quando as pessoas interagem, principalmente, por meio da fala e da escrita. A partir do excerto, percebemos, que o ensino de Língua Portuguesa será conduzido de outro modo, para além do que a gramática pressupõe, porque esta seria insuficiente para contemplar o que uma concepção interacionista requer.

Encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), quanto ao trabalho com a Língua Portuguesa, a aceção de linguagem como interação, reforçando o que se apresenta no excerto mencionado, a saber:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes –, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (BRASIL, 1998, p. 20-21).

Os PCN apresentam o que de influência Bakhtiniana eles expressam, no que se refere à natureza da linguagem, situada sócio-historicamente, no diálogo dos discursos e na compreensão de que a interação se dá por meio do discurso materializado, por meio de textos, que se inserem dentro de algum gênero.

Ainda neste caminho, um outro excerto da PCEMAM (2012), continua afirmando que o ensino de Língua Portuguesa deve, então,

possibilitar o desenvolvimento das ações de produção de linguagem, em situações de interação, e de abordagens interdisciplinares, não se limitando à decodificação e à identificação de conteúdos, mas ao

desenvolvimento de letramentos múltiplos, concebendo a leitura e a escrita como ferramentas para o exercício da cidadania. (AMAZONAS, 2012, p. 36).

Desta afirmação, abstraímos que propiciar o aprimoramento de conhecimento do estudante, não é o propósito maior e sim, ir além, dar orientações ao estudante para adquirir competências interativas, textuais e gramaticais da língua, desenvolvendo o seu potencial crítico e a sua capacidade leitora em diversas situações do uso da língua.

Esta proposição vai ao encontro das Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006), quanto ao componente Língua Portuguesa, pois este documento oficial deixa em evidência que o desenvolvimento das ações de produção de linguagem deve considerar diversos contextos. Segundo as OCEM (2006):

O processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. (BRASIL, 2006, p. 27).

Também, deve possibilitar abordagens interdisciplinares, em diferentes situações de interação. Isto nos remete à importância de elencar qual é o objetivo do componente em questão, descrito na PCEMAM (2012).

Nesta Proposta, o objetivo geral do componente curricular de Língua Portuguesa descrito, movimenta para o caminho dessa possibilidade, quando se revela na condição de

Proporcionar ao educando o conhecimento da Língua Portuguesa, de forma a estimular nele a curiosidade, o raciocínio e o desenvolvimento da capacidade de autodescoberta e autoexpressão, possibilitando a interdisciplinaridade entre as diversas áreas do conhecimento, visando atender às Competências e às Habilidades de comunicação e de interpretação, tornando-o capaz de intervir no mundo que o cerca. (AMAZONAS, 2012, p. 39).

É possível depreender desse objetivo que o ensino de Língua Portuguesa pautado nesse caminho vai oportunizar ao estudante perceber como a língua que ele usa, de fato, funciona. O estudante será capaz de

construir conhecimento, a partir de atividades que deem espaço para a interação verbal e para a ampliação desse conhecimento.

Embora a aceção de língua expressa na PCEMAM (2012), considere o ensino de Língua Portuguesa, além da gramática, o que se apresenta nas páginas que contém quadros demonstrativos do componente curricular em questão, que ainda, trazem os campos que se referem aos conteúdos e procedimentos metodológicos, não oportunizam esse olhar para essa interação de fato.

Um exemplo dessa tentativa não concretizada são alguns procedimentos metodológicos que apresentamos, acompanhados dos devidos conteúdos listados, para a melhor compreensão do que pontuamos nessa análise.

A primeira delas contempla conteúdos voltados para “as linguagens – formas de comunicação”, destaque na sequência. A proposição descrita na competência é a de “compreender a língua enquanto fenômeno cultural, histórico-social variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso”. Portanto, indo ao encontro do que se estabelece na PCEMAM (2012):

As linguagens: formas de comunicação – A necessidade da Linguagem e da Gramática:

- Lendo diferentes linguagens;
- Discutindo, em grupos, sobre a importância do estudo da Gramática;
- Exercitando a Gramática: - Fonologia - Sons e letras. (AMAZONAS, 2012, p. 43).

No entanto, os procedimentos metodológicos encaminham o ensino para o trabalho com a estrutura, por meio de regras, nomenclatura e classificações de frases soltas, impedindo, com isso, a interação do estudante e levando a uma aprendizagem pouco eficaz. Essa descrição de procedimentos inviabiliza quaisquer movimentos de interação e produção de conhecimento.

Observamos esta condução se estendendo na maior parte dos quadros demonstrativos da PCEMAM (2012), com apontamentos de uma gramática, contemplando a morfologia, a sintaxe e a semântica, da 1ª a 3ª séries, passando por todos os bimestres.

Recorrendo às OCEM (2006), quanto aos conhecimentos básicos da Língua Portuguesa no Ensino Médio, neste nível de ensino, faz-se necessário o aprimoramento dos conhecimentos que foram adquiridos pelos estudantes no

Ensino Fundamental. Trata-se de adquirir competências que os tornem capazes de agir no mundo.

Isto nos remeteu à reflexão de que é importante o estudante aprimorar seu saber linguístico, e para isso, torna-se imprescindível que sejam inseridas situações reais de aprendizagem para que competências sejam alcançadas ao longo do percurso, a fim de que oportunidades de melhoria social ocorram para todos. Pensando assim, atividades precisam estar contextualizadas com a realidade do estudante, para que o diálogo seja estendido além da escola.

Estudar gramática, por exemplo, neste nível de ensino, significa fazer uso da mesma, enquanto instrumento de aprendizagem da língua, utilizar métodos que enfoquem o cotidiano do estudante, contribuindo para a aprendizagem da língua portuguesa ser eficaz e o estudante ser competente na linguagem.

No que se refere ao ensino de gramática, Travaglia (2000) enfatiza que:

em primeiro lugar, deve-se lembrar que a linguagem dá forma ao nosso mundo e a nossa vida sociocultural e ao mesmo tempo reflete como e por que as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam, como veem o mundo etc. (TRAVAGLIA, 2000, p. 15-20).

Na sequência da reflexão de Travaglia (2000), podemos levantar a questão acerca da importância de se ensinar uma língua já utilizada pelos falantes em seu cotidiano, e refletir até que ponto é necessário darmos aula de uma língua em que os falantes são nativos. De um modo geral, não deve ser para ensinar a falar a língua, a se comunicar por meio dela, porque isto já sabem desde seus primeiros anos de vida. O que precisamos compreender é que os estudantes necessitam desenvolver sua competência comunicativa, linguística e discursiva, tornando-se um usuário competente da linguagem.

Se há de fato uma proposta que apresenta o estudante interagindo, construindo conhecimento, é urgente que ele seja conduzido a usar a língua em diversas situações, extrapolando as normas gramaticais, para que assim possa desenvolver a competência fundamental para o falante de uma língua: a comunicativa. Tal desenvolvimento só é alcançado por meio de práticas didático-pedagógicas ancoradas no texto, tomando como enunciado, a partir do

qual os elementos de linguagem devem ser analisados e refletidos, favorecendo sua compreensão por meio do uso efetivo.

Não esgotamos aqui, nossa reflexão analítica de que os estudantes precisam ter espaço para atuarem, principalmente, quando lhes é dada a oportunidade de trabalhar construção de conhecimento, produção de discursos, falar, ouvir, ler e escrever, situações desse nível de ensino. No entanto, está na hora de pensarmos com mais comprometimento que o ensino de língua conduzido por nós, ainda reflète o ensino que nos foi apresentado.

Um outro exemplo que reforça sobre o que estamos refletindo encontra-se no excerto da PCEMAM (2012):

As linguagens: formas de comunicação

- Morfologia

- Palavra e mecanismos de flexão;

- Nomeando as palavras em textos literários;

- Classificando, gramaticalmente, em textos literários, as palavras em variáveis e em invariáveis;

- Destacando, em textos literários, as palavras flexionadas em gênero, em número e em grau. (AMAZONAS, 2012, p. 44).

Frutos de uma compreensão ao longo dos anos, a orientação recebida não oportunizou outros olhares, fazendo com que até o presente momento a direção tenha sido ou quase totalmente, ensinar língua por meio da gramática, o que deixa de prestigiar atividades que levem ao aprendizado da leitura e da produção escrita.

Embora a PCEMAM (2012), apresente habilidade que orienta o saber-fazer, no campo que deveria acrescentar atividades para o desenvolvimento de diferentes textos literários e para o reconhecimento da língua, como expressão de um tempo, as atividades são voltadas para a utilização da norma padrão.

Utilizar a norma padrão em diferentes textos literários;

- Exercitando a gramática:

- Exercitando as classes gramaticais: o advérbio, a preposição, a conjunção e a interjeição na construção do texto;

- Dialogando sobre as classes gramaticais, partindo de uma linguagem visual;

- Sintaxe - A pontuação na construção do texto;

- Período composto por subordinação: orações adjetivas e adverbiais na construção do texto. (AMAZONAS, 2012, p. 78).

A partir do que se apresenta, observamos que há perspectiva tradicional no tratamento com a língua. Em sua maioria, os procedimentos se restringem, então, ao estudo da frase isolada, pois geralmente se estuda a classe de palavras: *o advérbio, a preposição, a conjunção e a interjeição* etc., dentre outras; estuda-se a sintaxe por meio da pontuação e do período composto, destacando as orações adjetivas adverbiais, sem a devida conexão necessária com a amplitude que esse assunto possa ter na construção de um texto, pois não se chega ao estudo dele propriamente dito. Conforme elencam os PCNEM (2000):

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. (PCNEM, 2000, p.15)

O que nos leva a detectar que o estudante vai aprender a identificar, nas frases descontextualizadas, os elementos sintáticos como sujeito, verbo e objeto. Assim, podemos dizer a que prioridade consiste nos aspectos como a necessidade de memorização, promovendo assim, o desestímulo dos estudantes a aprenderem a usar a língua de maneira adequada, conforme o contexto social.

Detectamos que há um comando muito visível para a permanência de um ensino que se mostra pouco eficaz para a proficiência do estudante na oralidade e na escrita. Ainda, faz-se necessário um trabalho em torno do uso da língua, contemplando o ensino da leitura, da produção e da gramática, enquanto uma prática de reflexão.

Precisamos pensar em uma organização do ensino em torno do texto, possibilitando ao estudante ampliar as possibilidades de usos linguísticos, em um movimento para a criticidade, no intuito de prepará-lo para utilizar seus conhecimentos de forma funcional em sua vida.

Compreendemos, portanto, que há um movimento que se inicia com uma vontade de mudar e de se materializar no ensino de língua. Vontade que se percebe na escrita, tão bem elaborada e subsidiada por vozes que fazem com que a inovação fique bem expressa. Vozes que coadunam com os

documentos e com teóricos, especialistas e estudiosos do ensino, da língua e da linguagem.

Essas vozes que atuam no encaminhamento do ensino de língua, como forças que se entrelaçam em interações bem complexas, para uma tomada de posição e sobre isto, tratamos na seção seguinte.

4.2 FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS

Na lógica bakhtiniana, as forças centrífugas desestabilizam toda tendência à centralização discursiva imposta pelas forças centrípetas e, por isso, segundo sua visão, jamais haverá um ponto de “síntese dialética”, de “superação definitiva das contradições”, o que garante o caráter eternamente dialógico das relações que os sujeitos estabelecem entre si. (MENDONÇA, 2014, p. 35).

Nesta seção, estabelecemos uma percepção interpretativa, tendo como suporte teórico os postulados de Bakhtin sobre as forças centrípetas e centrífugas. Propomos analisar alguns enunciados que emergem da PCEMAM (2012), acerca do ensino de Língua Portuguesa.

Partimos do pressuposto de que os enunciados predominantes são atravessados por afirmações que procuram se afastar das vozes dominantes, provocando um movimento de descentralização. Com isso, há o estabelecimento de embate entre discursos. Desse modo, decidimos recorrer à movimentação desses enunciados e tentar também um caminho para responder a um questionamento: Nesse embate, que forças atuam nos discursos sobre o ensino de Língua Portuguesa?

A partir da análise, verificamos que existem movimentos (forças centrípetas) que caminham para a unificação que ajudam na manutenção de um estudo sobre a língua de forma prescritiva, e que existem movimentos (forças centrífugas) que apontam para a dispersão dos discursos hegemônicos acerca do ensino na esfera educacional.

Conforme Bakhtin (2002), há uma tensão entre essas forças que dividem os conflitos de vozes sociais, gerando relações tensas. Forças heterogêneas,

circulando em constante transformação, enquanto prática social constituída historicamente, e sempre em uma relação dialógica.

Considerando a afirmação de Bakhtin (2002), em se tratando do ensino de Língua Portuguesa no espaço desta pesquisa, questionamos: Quem decide o que exatamente, pode ou não ser definido para a condução desse componente? E como se deve aplicar o que foi decidido nas salas de aula?

Os PCN (1999), na condição de documento oficial cujo objetivo é orientar o ensino do componente Língua Portuguesa para a educação básica, sugerem a reformulação no ensino de modo que os profissionais possam adaptar a realidade que vai ao encontro da sala de aula no projeto pedagógico, considerando o ensino que contemple o conhecimento, competências e conceitos estruturantes.

Enquanto voz autorizada, os PCN (1999), materializam os sentidos mais estáveis no contexto ideológico/discursivo de uma comunidade, porque apresentam acepções, interesses, perspectivas que muitas vezes podem ser aceitas sem questionamentos, por se tratar de um documento oficial que conduz o ensino de LP.

O que os PCN de Língua Portuguesa (1999) destacam são definições e acepções que norteiam o ensino, quais caminhos devem ser tomados para que esse ensino forme os estudantes para o meio sociocultural, permitindo a eles que possam criar suas próprias opiniões, com o intuito de defendê-las em quaisquer situações e com quaisquer pessoas que dominem outro tipo de linguagem.

No que diz respeito à PCEMAM (2012) sobre a sua compreensão da língua materna, destacamos o seguinte excerto que afirma:

a língua materna ocupa uma posição fundamental no campo geral da Linguagem e que ela só se torna concreta por meio de seu uso, tem-se de pensá-la, mesmo com todas as dificuldades, em sua dinâmica de funcionamento. (AMAZONAS, 2012, p. 34).

Ao enunciar que “Linguagem só se torna concreta por meio de seu uso”, compreendemos dessa afirmação que há uma tentativa de pôr em prática um trabalho com atividades de produção e de compreensão de textos orais e escritos em diferentes gêneros discursivos, seguidos de mais atividades que

propiciem reflexão sobre a língua e a linguagem, com o objetivo de aprimorar possibilidades de uso. Inferimos, por isso, a existência de um percurso que se apresenta na tentativa efetiva de ensino da língua portuguesa..

Neste sentido, no Ensino Médio, a Língua Portuguesa deve ser conduzida de maneira que o estudante adquira competência discursiva, indo ao encontro do que os PCN (1999) afirmam quanto ao ensino – que este deve ser pautado no uso do texto em sala de aula. Portanto, o uso da língua como interação tem por objetivo levar o estudante a perceber que os textos assumem uma função comunicativa.

Conforme o que se apresenta na PCEMAM (2012) e nos PCN (1999), há um consenso quanto ao encaminhamento de um ensino que se propõe ao ato comunicativo e à interação por meio de textos, que considera na oralidade e na escrita: práticas de compreensão, produção de textos e análise linguística, todas organizadas em torno do eixo do uso-reflexão-uso, permitindo desse modo que o estudante amplie a capacidade de realizar a adequação do ato verbal às mais variadas situações de comunicação.

No entanto, há um contrassenso, quando a PCEMAM (2012) apresenta os estudos da língua, divididos em gramática, literatura e produção textual, inviabilizando, assim, a relação que há entre elas. Se esta separação ocorre apenas por uma questão didática, onde estão as orientações voltadas para o eixo uso-reflexão-uso para conduzir um trabalho de gramática na literatura e na produção textual?

Parece-nos faltar, uma vez que não há uma orientação mais próxima do que se apresenta nos quadros demonstrativos que se encontram na proposta do Estado. Permite-nos inferir que as abordagens teóricas concorrem para um caminho inovador e o que se orienta para o estudante, a partir dos quadros, ainda não atende e muito menos apreende o estudante diverso, que vive em sociedade e que precisa estar preparado para enfrentar as tensões sociais que o rodeiam.

As orientações de que a proposta faz uso, por meio dos pressupostos teóricos divergem do seguimento progressivo que o próprio documento se propõe na abordagem teórica, inviabilizando possibilidades de diálogos. Um exemplo disso é o trabalho da “gramática contextualizada”, denominação que encontra nos quadros demonstrativos da proposta, que acaba respondendo a

uma gramática inconsistente, no que se refere ao exercício da fala, da reflexão e da produção. O que deveria ser compreendido no texto em sua funcionalidade acaba mantendo a índole conservadora, que se verifica também nos documentos oficiais.

Segundo Antunes (2009, p. 40), uma gramática contextualizada é uma gramática dos usos, o que implica dizer aquilo que as pessoas dizem e escrevem em textos do mais variados tamanhos, tipos e funções. Ela ocorre em uma situação social que se encontra em um contexto, constituindo-se enquanto “parte de dentro da ação de linguagem”, ou seja, “ocorre como parte de uma atividade verbal particular”.

O modo como o estudo da gramática contextualizada está exposto na proposta do Estado, leva-nos a assimilar que o ensino será o da gramática em textos, portanto, um estudo que descontextualiza o trabalho da análise linguística, pois o foco estará nos elementos estruturais de composição das frases, da fonética, da sintaxe, da classificação dos tipos de categorias etc.

Essa compreensão vai impedir que o texto seja o objeto de ensino-aprendizagem e permitir que a manutenção do que vem sendo o trabalho de gramática nas escolas seja perpetuado. Assim, o conhecimento concorrerá na perspectiva metalinguística, como núcleo do estudo da língua, fazendo com que essa condução não desenvolva habilidades essenciais no uso da linguagem e silenciando vozes, aumentando o desinteresse de competências em leitura e escrita.

Contudo, a PCEMAM (2012) é insistente ao expor desejos de mudança na condução do conhecimento, principalmente, quando apresenta um olhar inovador para a Língua Portuguesa, afirmando que

[...] um dos caminhos que se ambiciona é a descompartimentalização do conhecimento. Nesse sentido, tenta-se alcançar tal propósito, utilizando como meio a Interdisciplinaridade e, dessa forma, a língua materna assume o centro do processo de comunicação e expressão. (AMAZONAS, 2012, p. 32).

Quanto a esta afirmação, inferimos que o caminho mais coerente com o ensino-aprendizagem corresponde à construção do conhecimento que perpassa a interação verbal, associada às experiências pessoais e que se alinha às áreas. Entretanto, essa condução não se mostra materializada nos

quadros demonstrativos da proposta, mas está em consonância com os PCN+ (2002) no campo dedicado ao “texto e às competências” com a seguinte afirmação:

[...] o desenvolvimento das competências interativa, textual e gramatical não se dá de forma isolada, mas pressupõe um processo de realimentação constante... a questão fundamental para o ensino de Língua Portuguesa na etapa final da escolaridade básica desloca-se, portanto, dos conteúdos a serem abordados e preocupa-se com a relação que esses conhecimentos travam com a aquisição de competências e habilidades. (BRASIL, 2002, p. 58-59).

Desse desenvolvimento, empreendemos que as competências e as habilidades são o caminho a ser adotado para conduzir o estudante ao potencial crítico, despertando-o para a conscientização, para a percepção de expressão linguística, para a capacidade de tornar-se um leitor efetivo. Enfim, um estudante que se quer solucionando, resolvendo, amenizando problemas a sua volta, produzindo mudanças no seu meio social, despertando para a prática do exercício da cidadania.

Quanto a isso, destacamos da PCEMAM (2012) da parte denominada “Introdução” o que se afirma a seguir:

É por isso que a Escola e o produto por ela gerado – o Conhecimento – instituem um saber fundado em Competências e Habilidades, seguindo a LDB (Lei n.º 9.394/96), que requer um homem cidadão, com capacidades para seguir os estudos em um Nível Superior ou que seja capaz de inserir-se, com capacidades concretas, no mundo do trabalho. (AMAZONAS, 2012, p. 13).

Nesta direção, chamamos a atenção para a inserção desse estudante na sociedade, como um ser que deve ser conhecedor do seu papel, um sujeito pensante e respeitador da diversidade com a qual se deparar, livre de quaisquer preconceitos, peça principal no processo ensino-aprendizagem como ser que influencia muito mais do que é influenciado.

Isto nos remete à articulação do estudante, sujeito da ação de aprender, agindo sobre o objeto de conhecimento; da língua que se fala em instâncias públicas e a que existe em textos que circulam; e ainda, do ensino que se organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Tudo o que foi até o momento destacado, encontra-se reforçado na PCEMAM (2012), expressando alguma orientação quanto à necessidade de refletir sobre a organização curricular, os espaços e os tempos, priorizando os seguintes aspectos:

- o foco no processo de ensino-aprendizagem;
- os diferentes tipos de aprendizagem e de recursos;
- o desenvolvimento de competências cognitivas, operativas e afetivas;
- a autonomia intelectual;
- a reflexão antes, durante e após as ações. (AMAZONAS, 2012, p. 16).

Estes aspectos surgem somente no campo geral da proposta do Estado que corresponde aos pressupostos teóricos, como processos de desenvolvimento de ações didático-pedagógicas que devem possibilitar a reflexão crítica sobre questões que emergem das práticas dos estudantes.

Conforme o que fora mencionado na PCEMAM (2012),

Espera-se que esta Proposta seja uma ferramenta de gestão educacional e pedagógica, com ideias e sugestões que possam estimular o raciocínio estratégico-político e didático-educacional, necessário à reflexão e ao desenvolvimento de ações educativas coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, orientados por competências básicas que estimulem os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplinaridade e da contextualização enquanto estruturadores do currículo (DCNEM, 2011), e que todo esse movimento chegue às salas de aula, transformando a ação pedagógica e contribuindo para a excelência da formação dos educandos. (AMAZONAS, 2012, p. 16).

A pretensão “ambiciosa” com que a PCEMAM (2012) se apresenta, revela-nos, portanto, que no campo educacional, este documento revestido de discurso da hegemonia, reproduz uma acepção de educação, de ensino em consonância com as determinações políticas, sociais e linguísticas, em evidência nos documentos oficiais, direcionando o que se deve trabalhar no ensino de Língua Portuguesa.

Refletindo sobre esta questão, inferimos que os discursos naturalizados estão sempre apontando para o que se deve verdadeiramente saber sobre a Língua Portuguesa, apresentando, em alguns momentos um dizer anônimo, em outros, um discurso de autoridade.

Abstraímos desses enunciados da hegemonia, também, que são atravessados por enunciados que procuram distanciar-se das vozes dominantes, ocasionando assim, um movimento descentralizador. Nesta direção, percebemos a irrupção de um documento na esfera educacional que se apresenta como norteador, definindo exatamente o que deverá ser desenvolvido no ensino de Língua Portuguesa.

Dessa condição, exerce a função de sujeito porta-voz e propaga determinações, revelando-se um discurso de imposição que se apresenta em consonância, pouco inovadora sobre o que os documentos oficiais orientam. Por isto, representa a autoridade, estabelecendo as regras que devem ser seguidas, segundo seus pressupostos teóricos, para melhorar o desempenho dos estudantes.

Os enunciados são constituídos como um guia ou um modelo com as devidas orientações teóricas que desconsideram o estudante em toda a sua diversidade, em seus interesses, pois esses não têm espaço para as devidas inserções oriundas de suas vontades ou das suas condições materiais, sociais e culturais.

Quanto a isto, a proposta do Estado por ser esse documento que norteia o que ensinar, para um estudante que carrega consigo sonhos e quer ser partícipe de sua história e do que representa para a sociedade, haveria portanto, primeiro, a necessidade de ouvir os anseios por que passa esse estudante, trazer suas preocupações e tensões para o centro do espaço escolar e promover o conhecimento para que ele possa conhecer, aprenda a gostar e que entenda o seu efetivo papel enquanto cidadão.

Contudo, nesse documento, no campo voltado para os procedimentos metodológicos são elencadas orientações que perpassam uma realidade que não atende à diversidade e aos interesses do estudante, promovendo com isso, um distanciamento entre a proposta e o estudante que se quer.

Aferimos que há um descompasso entre o que a proposta encaminha e o que o estudante almeja. A proposta caminha para uma possível mudança expressa na escrita, porém não ouve o estudante e promove o que está estabelecido como verdade.

Por sua vez, o professor conduzirá o conhecimento previamente, estabelecido e o estudante, de algum modo, vai rejeitar tudo o que não vai ao

encontro de suas expectativas, tendo uma atitude diante do que lhe apresentam: atende ao que lhe é passado, calando-se frente ao que lhe é proposto. Sentimos a ausência da voz desse sujeito que faz parte do Ensino Médio, trazendo suas necessidades para o centro das ações, daí, que esse espaço que surge propicia lacunas/silenciamentos que vão sendo proliferados ao longo do trabalho com o uso da Língua Portuguesa.

Tratar com especial cuidado esse aspecto que contempla olhar sobre lacunas/silenciamentos é trazer para o patamar da discussão o que há anos vem sendo o estudo equivocadamente de língua e sobre isto, dialogamos na seção seguinte.

4.3 LACUNAS E SILENCIAMENTOS

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2003, p. 410).

Até o momento, temos refletido como o ensino de Língua Portuguesa vem sendo propagado no Ensino Médio e assim, conduzido até o final da última etapa, fechando um ciclo de que o estudante precisa para dar continuidade em sua vida fora da escola. Temos feito isto por meio da PCEMAM (2012), conjuntamente, com as orientações dos documentos oficiais, além de subsídios importantes de teóricos que demonstram, por meio de estudos, alguns aspectos que perpassam o ensino de língua e de linguagem.

Consideramos o estudante o foco central desse ensino e ele tem sido, consideravelmente, cobrado pela sociedade, que almeja vê-lo formado para os enfrentamentos do dia a dia, devendo demonstrar com propriedade toda a sua desenvoltura quanto à produção, leitura, escuta de textos, principalmente, posicionamento crítico.

Também, estamos ancorados na acepção bakhtiniana, de que o que importa no estudo da linguagem é seu caráter enunciativo discursivo, ou seja, a língua a serviço de um locutor que a usa numa determinada condição de enunciação.

A partir desses pontos, refletimos sobre o que na PCEMAM (2012), *encontramos*, mas não têm sido trabalhados, servem como uma possibilidade de encaminhamento que se perde, se não for bem explorado e ainda, buscamos para nossa reflexão o que *não encontramos* inserido na proposta do Estado.

Iniciamos pelo que *encontramos* na proposta do Estado, mas não têm sido trabalhados: competências e habilidades, considerando-se o trabalho interdisciplinar e os gêneros discursivos.

Em se tratando de competências e habilidades, pudemos aferir que a proposta do Estado contempla um espaço sobre elas, ressaltando a exigência quanto à postura do professor para o ato interdisciplinar, afirmando que:

[...] esta Proposta sugere o Ensino fundado em Competências e a não fragmentação dos conhecimentos em disciplinas isoladas, o que exige uma postura interdisciplinar do professor. Os Parâmetros Curriculares nacionais do Ensino médio (PCN+) orientam a organização pedagógica da escola em torno de três princípios orientadores, a saber: a Contextualização, a Interdisciplinaridade, as Competências e Habilidades. (AMAZONAS, 2012, p. 23).

Compreendemos desta afirmação que o ensino está alinhado ao trabalho interdisciplinar, relacionando-o com os conhecimentos adquiridos dentro e fora da sala de aula. Contudo, não conseguimos perceber como esse movimento interdisciplinar ocorrerá, uma vez que não se vê nas competências expressas nos quadros demonstrativos, da proposta do Estado, alguma orientação quanto a isto.

Em se tratando das competências, tomamos como exemplo, uma delas expressas na PCEMAM (2012), que se encontra no campo da Gramática

Contextualizada: “Conhecer o conjunto de conhecimentos pragmáticos, discursivos, semânticos e formais envolvidos no uso da língua”. (AMAZONAS, 2012, p. 44).

Essa competência corresponde a um dos conhecimentos dispostos no ensino de Língua Portuguesa. A orientação que a proposta apresenta é por meio de uma habilidade, a de que o estudante reconheça as formas linguísticas de palavras, sintagmas ou frases, podendo ter sentidos diferentes, dependendo da situação comunicativa e dos objetivos da interação. A partir daí, são listados os procedimentos metodológicos, descritos na proposta, para a condução deste conhecimento. Abaixo, alguns deles:

- Interpretando outros sinais não verbais;
- Dramatizando a linguagem não verbal, por meio de mímica;
- Morfologia - Palavra e mecanismos de flexão;
- Nomeando as palavras em textos literários;
- Classificando, gramaticalmente, em textos literários, as palavras em variáveis e em invariáveis;
- Destacando, em textos literários, as palavras flexionadas em gênero, em número e em grau. (AMAZONAS, 2012, p. 44).

Um dos aspectos a destacar desta condução é a de que estamos diante de uma situação em que o conteúdo será trabalhado, com mais intensidade que o contexto ou o ato interdisciplinar, no entanto, isso não significa que a competência descrita anteriormente, seja desenvolvida, porque trabalhar conteúdo não garante desenvolver competência. Além disso, o que é orientado nos procedimentos não está de acordo com o que a competência apresenta.

Na proposta encontramos o que se entende por “ser competente”, a saber:

[...] uma pessoa é competente quando tem os recursos para realizar bem uma determinada tarefa, ou seja, para resolver uma situação complexa. O sujeito está capacitado para tal quando tem disponíveis os recursos necessários para serem mobilizados, com vistas a resolver os desafios na hora em que eles se apresentam. (AMAZONAS, 2012, p. 24).

Esse olhar sobre “ser competente” diz respeito ao sujeito, estudante, que adquire condições as quais deverão ser mobilizadas para resolução de situações complexas, que o preparem para as situações desafiadoras que se apresentam ao seu redor.

A proposta do Estado aponta para os procedimentos metodológicos, enriquecendo-os com sugestões, que vão ao encontro das competências e das habilidades, contribuindo para enriquecer o trabalho pedagógico dos profissionais, melhorando a compreensão e formação intelectual do estudante.

Contudo, partindo do que se expressa em tais procedimentos metodológicos que se encontram na proposta, alguns deles teriam de ser evitados, pois inviabilizam o trabalho estruturado por competências. Um deles é o de apresentar o conteúdo de forma organizada e sistematizada, que não promove participações, interações e enfrentamentos por parte do estudante, ficando centrada na memorização de regras.

Isto nos leva a afirmar que o cumprimento dos conteúdos no tempo em que esses forem determinados é o que vai prevalecer e a exposição dos estudantes diante de situações desafiadoras, possivelmente, não vai ocorrer, uma vez que há necessidade de oportunizar momentos dentro do contexto real de vida de onde essas situações surgem.

Para reforçar o que estamos destacando, apresentamos mais um exemplo de competência expressa na proposta do Estado e que é voltada para os conhecimentos de Língua Portuguesa no Ensino Médio: “Compreender e usar a língua Portuguesa como língua materna geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade”. (AMAZONAS, 2012, p. 54).

Segundo os PCNEM (2000), quanto aos conhecimentos de Língua Portuguesa, a referida competência propõe que o estudante seja colocado em *foco* central, no intuito de se reconhecer, de ser ouvido, de ser lido, compreendendo a partir dessa experiência, que o poder da língua transforma o ser humano e mantém a ordem social.

Para atender a essa competência, os procedimentos metodológicos que a PCEMAM (2012) indica são:

- Lendo fragmentos acerca dos assuntos abordados;
- Estudando a pronúncia de algumas palavras, principalmente das que não fazem parte do vocabulário cotidiano;
- Assistindo a documentários e/ou a filmes que apresentam diferentes variantes da língua Portuguesa;
- Trabalhando, em grupos, trechos de literatura barroca;
- Enumerando vocábulos presentes em vários fragmentos de literatura barroca. (AMAZONAS, 2012, p. 54).

O que abstraímos dessa proposição é a de que os procedimentos que poderiam estar conduzindo o trabalho à luz das competências, encontram-se desassociados delas e isto se deve ao fato de que os conteúdos não estão em uma ordem gradativa de complexidade, permitindo com isso, a falta de alinhamento com o que se propõe nas competências.

Destacamos mais um ponto que se evidencia na proposta do Estado, que, no entanto, não tem sido trabalhado de modo efetivo. Esse corresponde aos gêneros discursivos, apresentados nesse documento, com um destaque no campo que trata da diversidade de gênero e da interdisciplinaridade no campo da leitura.

Com a perspectiva da abordagem dos gêneros discursivos na educação, apregoada, sobretudo, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, muitos professores passaram a cultivar a diversidade de gêneros. (AMAZONAS, 2012, p. 36).

Diante dessa afirmação, compreendemos que a proposta dedicou um espaço para o trabalho com uma diversidade de gêneros, porém, não encontramos orientações de como pensar em colocar na prática, a não ser por intermédio do que se encontra nos PCN (1999), uma vez que essa proposta está ancorada nos documentos oficiais.

Nesses documentos, os gêneros são compreendidos como forma de inclusão e de participação ativa do indivíduo na sociedade, e nesse sentido, declara que o gênero assume importante papel no processo ensino-aprendizagem, surgindo como um desafio para as práticas pedagógicas educacionais.

Na proposta do Estado, o campo voltado para a produção textual, contempla uma competência que destaca a relevância do trabalho com os gêneros para a interação na sociedade, a saber: “Compreender a importância dos gêneros do discurso, para a comunicação e a interação do homem na sociedade”. (AMAZONAS, 2012, p. 47).

A partir dessa competência, percebemos a condução desse documento, perpassando alguns caminhos que a proposta destaca como habilidades, para

a materialização do conteúdo “comunicação: linguagem e interação - Gêneros do discurso, a seguir:

- Identificar os diferentes gêneros textuais: literários e não literários;
- Adaptar textos em diferentes linguagens, levando em conta aspectos linguísticos, históricos e sociais;
- Compreender e produzir textos, considerando o contexto de produção, circulação e recepção. (AMAZONAS, 2012, p. 47).

Porém, observando-se os procedimentos metodológicos da proposta listados para conduzir essa competência, detectamos as seguintes orientações expressas na proposta do Estado:

- Discutindo os aspectos sociais, constantes nos gêneros do discurso;
- Respondendo a questões sobre o assunto abordado;
- Utilizando cartazes;
- Produzindo um painel dos gêneros discursivos. (AMAZONAS, 2012, p. 47).

Consideramos que os gêneros discursivos como ação social, não estão sendo orientados para ampliação do repertório do estudante. O que ocorre é a apreensão de modelos, exemplos de estruturas convencionadas, desvinculando-se do seu papel social. Devido a essa condição, o estudante que se encontra dissociado das realidades de que faz parte, torna-se um simples reprodutor.

Importante retomarmos Bakhtin (2006), quando se reporta aos gêneros, elegendo que são tipos relativamente estáveis de enunciado, ou seja, em cada situação de uso da língua, os enunciados individuais integram a unidade de gênero a que se combinam como elemento indissociável.

Dito isto, destacamos que a funcionalidade dos gêneros discursivos vai determinar como dizer e, exatamente, o que escrever. Caso não haja domínio do gênero é porque não houve vivência de determinadas atividades de certa esfera de comunicação. Se falamos e escrevemos por meio deles, aprender a falar/escrever é aprender gêneros.

Tomando por base esta afirmação e acrescentando o que os PCN (1999, p. 24) informam quanto aos gêneros, a saber: “é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e

adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”, podemos inferir que o objeto de ensino da Língua Portuguesa na educação básica deve ser pautado no uso do texto em sala de aula.

Compreendemos até esse momento que o ensino deve basear-se em sugestões interativas da língua e da linguagem, mediadas em um processo discursivo de organização do pensamento, característico de cada estudante na sociedade em geral.

O que evidenciamos, portanto, é compreender e usar a língua como um processo que exige competências complexas cognitivas, linguísticas, comunicativas e sociais. O uso da língua só pode ser social.

O estudante do século XXI deve estar formado para a vida real que significa muito mais do que reproduzir informações, denominar classificações. Significa ser capaz de comunicar e argumentar; compreender e participar de um convívio social como cidadão, fazendo, principalmente, escolhas e proposições, não esquecendo que deve assumir uma atitude permanente de aprendizado.

Faz-se necessário, então, possibilitar ao estudante atividades que de fato sirvam para reflexão e que sejam relevantes para as diferentes situações de uso, contribuindo para a construção de conhecimentos sobre o funcionamento da língua e da linguagem, permitindo perceber-se e perceber o outro nas diversas interações. É possível inferir que as realidades que se apresentam na proposta como essenciais de aprendizagem, para o estudante atuar, não correspondem às expectativas e aos anseios dele, pois se encontram previamente, estabelecidas e, portanto, organizadas para serem trabalhadas.

Seria de grande importância que na proposta do Estado, os conteúdos listados fossem organizados para o trabalho de Uso-Reflexão-Uso e suas práticas de linguagem, a partir de uma seleção de textos. Conteúdos que não se repetissem, a não ser para um estudo de aprimoramento do estudante.

Segundo os PCNEM (1999) é muito importante desenvolver atividades, conforme o eixo Uso-Reflexão-Uso, porque esse eixo, permite iniciar o fazer de modo ingênuo, para depois, refletir sobre esse uso, até chegar a um uso mais consciente e seguro. Dessa maneira, a adoção desse eixo contribuiria para

uma mudança no ensino conduzindo o trabalho em sala para a análise linguística.

Quanto a isto, Geraldi (1997, p. 74) trouxe para o estudo da gramática, esse novo olhar como prática pedagógica e denominou o termo “análise linguística”. Isto decorreu a partir de textos dos estudantes e teve por objetivo a reescrita, com a ideia do estudante trabalhar o próprio texto para que alcançasse seus objetivos junto aos leitores que se destinasse. Em consonância com Geraldi, Mendonça (2006) acrescentou a esse termo que:

[...] análise linguística [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica [...]. (Mendonça, 2006, p. 205).

Nessa perspectiva, Mendonça (2006) propõe exemplos de atividades partindo da leitura e da produção textual para detectar quais as dificuldades e os problemas serão objeto de estudo de análise linguística na sala de aula, considerando os diversos usos da língua e as estratégias que devemos dominar para a participação social.

Além disso, a análise linguística contribui para o desenvolvimento das competências de produção e de interpretação de textos. Os estudantes são orientados para a reflexão, para o questionamento e para as suas próprias conclusões em relação ao que estiverem aprendendo.

Com isso, nosso foco recai sobre a prática de análise linguística, compreendendo-a sob o referencial dos gêneros do discurso, reiterando o que Bakhtin (2013 [1942-1945]) explica quando destaca outros caminhos para a “gramática”:

As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo. [...] Toda a forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística. (BAKHTIN, 2013 [1942;1945], p. 23-24).

Aferimos, portanto, uma prática de análise linguística envolta ao conteúdo temático, ao estilo e à composição dos gêneros do discurso, que vise mais do que compreender o agenciamento de recursos linguísticos, textuais e enunciativo-discursivos.

Como entendemos que o ensino de gramática é importante, então, devemos compreender o potencial significativo da palavra, da frase, da oração, do período, quando ganham vida, quando se tornam enunciados, textos, que fazem parte da chamada “teia dialógica”. Quanto mais nos apropriarmos, mais domínio teremos de nossos enunciados. Para Bakhtin (2013 [1942;1945]), o saber gramatical está a serviço da produção de enunciados.

O centro das atenções no ensino de Língua Portuguesa deve ser o das vozes dos participantes do processo de ensino, partindo sempre da realidade e da necessidade de interação entre esses participantes, estudante e professor, possibilitando uma frequente troca, onde todos sejam ouvidos, onde discussões, debates, possibilitem escritas individuais e coletivas.

A partir destas reflexões, apresentamos nossas considerações finais, trazendo os questionamentos que concentraram a nossa atenção para o desenvolvimento desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a pesquisa realizada, tendo como produto esta dissertação, foi possível perceber que o assunto em questão é necessário, urgente e permite outros desdobramentos, os quais em função dos limites deste trabalho, não foram contemplados. Embora o que se apresenta seja somente um recorte das possibilidades de pesquisa do mesmo objeto, a seguir, compartilhamos algumas reflexões.

Considerando a pesquisa na perspectiva bakhtiniana, damos um acabamento ao percurso dialógico com o que temos nos empreendido ao longo desta pesquisa, destacando o que encontramos nos enunciados. Para isto, trouxemos o objetivo que nos orientou, quanto ao que apreendemos dos enunciados analisados, por meio de questionamentos os quais nos conduziram nesse processo.

No intuito de melhor compreender acerca do lugar do qual partimos, é importante lembrar que nossa ancoragem se deu no âmbito da Linguística Aplicada (LA), que tem como fundamento principal o ensino de língua, possibilitando um novo olhar ao ensino de Língua Portuguesa, no Ensino Médio. Trazendo para os dias de hoje, vivências e problemáticas que vão além da produção do conhecimento em LA, cujo desafio é o de enfrentar o estudo desse ensino, enquanto uma prática social a qual implica ir além da língua em si.

Neste estudo, nosso objetivo foi o de concentrar a atenção nas lacunas que se fazem presentes na prática de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, principalmente, no Ensino Médio. Lacunas que, de certa forma, impactam na condução de um ensino mais utilitário, mais significativo de Língua Portuguesa, capaz de possibilitar aos estudantes a autonomia, a criatividade, formando, para tal, cidadãos que pensem e que agem para transformar a sua realidade.

Percorremos o trajeto subsidiado pela proposta metodológica de Bakhtin, que tem o contexto sócio-histórico e a ideologia a que pertence. E como foco de nossa pesquisa consistiu em enunciados quanto ao ensino de LP, materializados na Proposta do Estado, entendemos ser importante

destacar alguns pontos que emergiram desses enunciados que se encontram nela.

Da proposta, podemos inferir que não há concepção de linguagem como expressão do pensamento, que guiava os estudos tradicionais com base no ensino da gramática, ou a visão da linguagem apenas como instrumento de comunicação, conjunto de códigos utilizados por um emissor para mandar mensagens a um receptor. O que está descrito é a linguagem como uma forma de ação, um lugar de interação humana. Essa é a apreensão que se tem a partir do que encontramos na proposta do Estado.

Na condução do trabalho quanto ao ensino de língua e de linguagem, aferimos que avançamos pouco, porque ainda estamos profundamente inseridos em organizações autoritárias, em processos de ensino-aprendizagem controladores, com profissionais pouco livres, que repetem mais do que pesquisam, que impõem mais do que se comunicam, que pouco acreditam no seu próprio potencial nem no dos seus estudantes e que desconhecem o quanto juntos podem realizar.

Há um movimento que se apresenta nos textos que se encontram na proposta do Estado, elaborada por especialistas que vão ao encontro dos documentos oficiais e de teóricos estudiosos do ensino, da língua e da linguagem, coadunando para a inovação, por meio da materialidade desse ensino.

Também, percebemos que há influência Bakhtiniana expressa no documento quanto à natureza da linguagem, situada sócio-historicamente, na compreensão a partir da relação com o outro, significando o mundo, por meio da linguagem, considerando a língua, como processo inacabado, atividade social que se propaga, por intermédio dos conteúdos que se encontram, para além da gramática.

Contudo, o que se percebe nesse documento é um ensino de língua que se faz por meio da gramática e que ainda, desprestigia a existência de espaços de aprendizado de leitura e de produção. Desta percepção, aferimos que permanecemos com um ensino pouco eficaz para a proficiência do estudante, não permitindo, portanto, a prática de reflexão e a interação entre os sujeitos.

Isto é notório nos enunciados que se constituem em um modelo que carrega consigo orientações previamente, estabelecidas, para nortearem o que ensinar ao estudante. A partir daí, tensões são evidenciadas.

Na PCEMAM (2012) de Língua Portuguesa compreendemos que há uma visão sociointeracional de linguagem, mas na prática, a partir do que é exposto nos quadros demonstrativos que se encontram em todo o documento, definindo o que se quer de fato do ensino de língua, não é apresentado de modo que possa ser vivenciado na prática.

Nesse sentido, parece-nos que a perspectiva do documento em questão, centrada no ensino de língua, só coaduna com a proposta de interação na teoria, deixando de lado: possibilidades de ressignificar as práticas de linguagem, em situações discursivas. Assim, afirmamos que lacunas se apresentam a partir de uma descontinuidade de propósitos, sem uma organização gradativa, gerando a descontextualização com o que se apresenta o documento, na última etapa de ensino.

Contudo, acreditamos ser necessário, em termos de urgência para este século que nos debruçemos em refletir para o ensino de língua ser conduzido, por meio da construção de conhecimentos, oportunizando espaços para a participação efetiva e na coletividade, contando com a integração entre sujeitos, em que estudantes se sintam estimulados e envolvidos em seu processo de aprendizagem.

Pensamos sim, que a partir de reflexões advindas da teoria bakhtiniana, seja possível propiciar um espaço para pensar as práticas de linguagem a partir de um viés discursivo, no intuito de demonstrar que essa teoria oportuniza edificar o pensamento crítico nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Lei Delegada n.º 78, de 18 de maio de 2007. Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. **Diário Oficial**: Manaus, 18 mai. 2007. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br>>. Acesso: 17 jun. 2017.

_____. Histórico da SEDUC. Disponível em: <educação.am.gov.br> . Acesso em: 20 jun. 2019.

_____. Lei n.º 3.642, de 26 de julho de 2011. Dispõe sobre a Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências. **Diário Oficial**: Manaus, 26 jul. 2011. Disponível em: <<http://rhnet.sead.am.gov.br>>. Acesso: 10 jun. 2017.

_____. **Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o Ensino Médio**. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, Manaus: Governo do Estado, 2012.

AMORIM, K. S. **Linguagem, comunicação e significação em bebês**. Tese de Livre Docência não publicada, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, 2012.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2001.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: Encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2006.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V.N. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

BAKHTIN, Michail. **Língua, texto e ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Questões de estilística no ensino da língua** (trad. Sheila Grillo; Ekaterina Vólkova Américo). São Paulo: Editora 34, 2013.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

____. **Questões de Literatura e Estética (A Teoria do Romance)**. Traduzido por Aurora Fornoni Bernadini et al. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

____. **Estética da Criação Verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010 [1979].

____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lucia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

BARRETO BARROS, M. E. de R. de A. **A língua portuguesa na escola**: percurso e perspectiva. *Interdisciplinas*, v. 6, n. 6, p. 35-56, jul./dez. 2008.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Dialogismo, Polifonia e Enunciação**. In: _____. FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

____. **Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso**. In: Beth Brait (org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1996.

____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

____. **Parâmetros Curriculares Nacionais Mais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2002.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 5692 de 11 de Agosto de 1971. Ministério da Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971.

____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Brasília: MEC, 2000.

____. **Portaria nº 109**, de 27 de maio de 2009. Diário Oficial da União de 28/05/2009 (nº 100). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em 05 mai. 2017.

____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas Tecnologias**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Brasília: MEC, 2006.

____. **Decreto nº 4.773**, de 23 de agosto de 1871. Determina mais um Professor, especialmente destinado ao ensino da lingua vernacula, e tambem mais um repetidor além dos que já existem despeza. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-4773-23-agosto-1871-552183-publicacaooriginal-69229-pe.html>>. Acesso em: 21 out. 2017.

____. **Decreto nº 19.890**, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Diário Oficial. 01 de mai. 1939, p. 6.945. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acesso em: 21 out.2017.

____. **Decreto-Lei nº 1.190**, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Coleção de Leis do Brasil, v 4, p. 50, 1939. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em :22 out. 2017.

____. **Decreto-Lei nº 4.244**, de 09 de abril de 1942. Lei Orgânica do ensino secundário. Diário Oficial da União, seção 1, p. 5798, 10 de abr. 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginail-1-pe.html>>. Acesso em: 22 out. 2017.

____. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras pendências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis_2001/110172.html>. Acesso em: 03 jun. 2017.

CHOMSKY, N. **Linguagem e mente**: pensamentos atuais sobre antigos problemas. Tradução Lúcia Lobato. Brasília: Editora UnB, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

____. **O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica constitutiva** *In*: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto (Orgs.). Diálogos com Bakhtin. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Ancoragens - estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRILLO, Sheila V. de C. **Esfera e campo**. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: outros conceitos-chave. São Paulo: contexto, 2006.

SOUZA, Jobin S.; ALBUQUERQUE, E. D. P. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana**. *Revista Bakhtiniana*, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. **Argumentação e linguagem**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LORENSET. Rossaly Beatriz Chioquetta. **A historicidade do ensino de língua portuguesa no Brasil: trilhando (entre)caminhos**. Unoesc & Ciência – ACHS, Joaçaba, v. 5, n. 2, p. 155-162, jun./dez. 2014. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/achs/article/viewFile/5583/pdf_38>. Acesso em: 02 mai. 2017.

MENDONÇA, Fernanda Dias de Los Rios. **Discurso de professores de língua portuguesa em formação: uma análise dialógica de relatórios de estágio supervisionado de observação**. Tese de (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, SC, 2014.

MOREIRA, Herivalto.; CALEFFE, Luiz. Gonzaga. **Metodologia científica para o professor pesquisador**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

PERFEITO, Alba Maria. Concepções de linguagem, teorias subjacentes e ensino de língua portuguesa. In: **Concepções de linguagem e ensino de língua portuguesa** (Formação de professores EAD 18), v. 1. Maringá: EDUEM, 2005. p. 27-75.

PINTO, José Marcelino de Resende. O Ensino Médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2002.

POSSENTI, Siro. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1997.

QUEIROZ, Cintia Marques de. et al. **Evolução do Ensino Médio no Brasil**. Disponível em: <www.simposioestadopoliticas.ufu.br/imagens/anais/pdf/EP07.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

SILVA, Luiz Antônio da. **Estruturas de participação e interação em sala de aula**. In: PRETTI, Dino (org.). *Interação na fala e na escrita*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002. p. 179-203.

SCORSOLINI-COMIN, F.; SANTOS, M.A. **Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano**: um diálogo de, no mínimo, duas vozes. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 20(3), 805-817, 2010.

SOARES, Magda. *Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa**: história, perspectivas, ensino. São Paulo: Educ, 1998.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. [Série Ideias sobre Linguagem].

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2000 [1998].

_____. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

ZANINI, M. **Uma visão panorâmica da teoria e da prática do ensino de língua materna**. *Acta Scientiarum*, v. 21, n. 1, 1999.