Identidade Linguística e Currículo de Língua Portuguesa

Tamara Vêras de Bitencourt*

Resumo

Este trabalho visa à problematização do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica, tendo como base os Estudos Culturais, bem como à reflexão sobre o processo de subjetivação por que passam os alunos para os quais este currículo é pensado. Partindo-se do pressuposto de que há uma recorrente queixa em relação às habilidades linguísticas dos discentes brasileiros, faz-se necessário pensar de que modo a identidade linguística dos sujeitos tem sido negligenciada nos espaços escolares, reforçando o preconceito linguístico e a exclusão. Propõe-se um repensar o Currículo de Língua Portuguesa, a fim de que sejam elucidadas as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas na busca de uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Currículo; Multiculturalismo; Identidade linguística.

Linguistic and identity of Portuguese Language curriculum

Abstract

This paper aims to problematize the curriculum of Portuguese Language in Elementary Education, based on cultural studies as well as to reflect on the subjective process by passing students that this curriculum is designed. Starting from the assumption that there is a recurring complaint about the language skills of students Brazilians, it is necessary to consider how the linguistic identity of the subject has been neglected in school spaces, reinforcing prejudice and exclusion language. We suggest a rethinking of the Portuguese Language Curriculum, to be elucidated that the language skills to be developed in the quest for quality education.

Keywords: Curriculum; Multiculturalism; Identity language.

Introdução

O campo de estudos sobre currículo tem se dedicado a investigar as relações de poder e os mecanismos de exclusão/inclusão subjacentes às escolhas dos conteúdos curriculares. A partir disso, é possível uma reflexão no sentido de tentar responder à seguinte questão: que sujeitos pretendemos formar, a partir do ensino dos conteúdos selecionados para a disciplina de Língua Portuguesa?

Para que o objetivo deste artigo – problematizar o currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica – seja atingido, faz-se necessário, primeiramente, explicitar a noção de currículo e o significado de identidade linguística utilizados para tal problematização.

O que se pretende é ir além das questões metodológicas, que permeiam as discussões atuais sobre o ensino da Língua Materna, para compreender de que forma os conteúdos selecionados para a disciplina de Língua Portuguesa foram cristalizados como necessários à formação dos discentes.

Aparece, nesta reflexão, uma nítida contradição entre os discursos em relação aos objetivos do ensino da Língua Materna e os conteúdos selecionados para compor o currículo de

Língua Portuguesa. Um olhar especial é dado ao sexto ano/quinta série do Ensino Fundamental, etapa escolar com altos índices de repetência no país. Tomando como base de análise os planos de estudos elaborados por professores da rede municipal de ensino de Alvorada/RS, nos últimos nove anos, os Parâmetros Municipais dessa rede de ensino e os Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível observar uma lacuna no que tange ao caminho percorrido, ou seja, no próprio currículo de Língua Portuguesa.

Para isso, adota-se nesta análise uma visão alinhada à concepção pós-estruturalista de currículo, uma visão de identidade flexível, mutável, de acordo com sujeitos pós-modernos, além de uma visão de identidade linguística, não patriótica, mas relativa aos sujeitos usuários de variedades linguísticas diferentes das variedades prestigiadas socialmente.

Currículo

Segundo Silva (2009), a questão central que serve de base para qualquer teoria do currículo é saber o que deve ser ensinado. E, a partir da escolha do que deve ser ensinado, é preciso pensar sobre que seres humanos pretende-se formar, depois de adquiridos os conhecimentos selecionados.

* Endereço eletrônico: tamara.bitencourt@acad.pucrs.br

Podemos afirmar que o currículo é, também, uma questão de poder. Segundo Silva (2009, p. 16): “Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder.”

De acordo com uma perspectiva tradicional de currículo, aquilo que deve ser ensinado é óbvio, portanto pergunta-se, também, como deve ser ensinado. Nesse sentido é possível observar que muitas escolas utilizam um currículo de Língua Portuguesa baseado em pressupostos tradicionais, uma vez que mantém a Gramática Tradicional como o grande eixo de ensino de língua materna.

Segundo os Referenciais Curriculares Municipais de Alvorada, por exemplo, o ensino de língua materna deverá estar pautado pelo desenvolvimento das habilidades linguísticas, assim como orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998):

O objetivo do trabalho com a linguagem é desenvolver no aluno o domínio da expressão oral e escritas em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (p. 49).

No entanto, na prática não é o que tem acontecido. Para o sexto ano do Ensino Fundamental os planos de estudos trazem algumas classes gramaticais – artigos, substantivos, numerais, adjetivos e pronomes – como conteúdos básicos para tal etapa. Fica evidente que não há uma relação, pelo menos direta, evidente, entre estes conteúdos e o desenvolvimento de habilidades linguísticas, uma vez que eles se referem à Gramática Tradicional, pressupõem a necessidade de que os alunos tenham conhecimento da nomenclatura e das classificações. Não fica evidente de que modo essas categorias se relacionam ao uso da língua em situações reais de comunicação escrita ou falada.

No entanto, numa visão pós-estruturalista é mais importante perguntarmos por que estes conteúdos e não outros são os selecionados e como,

historicamente, foram naturalizados como sendo os necessários para os cidadãos que se pretendeu e se pretende formar. Partindo-se do pressuposto de que o sistema da língua materna é intrínseco ao ser humano, o ensino das normas gramaticais distancia-se da carga cultural linguística que os alunos trazem consigo. Segundo Bagno (2006):

O processo de normatização, ou padronização, retira a língua de sua realidade social, complexa e dinâmica, para transformá-la num objeto externo aos falantes, numa entidade com "vida própria", (supostamente) independente dos seres humanos que a falam, escrevem, lêem e interagem por meio dela.

O currículo de Língua Portuguesa mais utilizado atualmente ainda privilegia o ensino da Gramática Tradicional, portanto faz-se necessário perguntar: que sujeitos formamos a partir desses conteúdos? Por que esse ensino foi naturalizado como necessário?

Além de ser anacrônica como teoria linguística, a Gramática Tradicional também se constituiu com base em preconceitos sociais que revelam o tipo de sociedade em que ela surgiu - preconceitos que vêm sendo sistematicamente denunciados e combatidos desde o início da era moderna e mais enfaticamente nos últimos cem anos. Como produto intelectual de uma sociedade aristocrática, escravagista, oligárquica, fortemente hierarquizada, a Gramática Tradicional adotou como modelo de língua "exemplar" o uso característico de um grupo restrito de falantes: do sexo masculino; livres (não-escravos); membros da elite cultural (letrados); cidadãos (eleitores e elegíveis); membros da aristocracia política; detentores da riqueza econômica.

O que se observa é uma manutenção de um modelo de ensino da Língua Materna, especialmente na constituição do currículo, que vem reforçando modelos de sociedade, posições de sujeitos em desacordo com a atualidade. Tendo em vista que a diferença não é natural, mas discursivamente construída, a bipartição da linguagem em certa ou errada, sujeita os usuários das variedades linguísticas desprestigiadas socialmente a ocuparem um lugar na sociedade que reforça a divisão entre os que (supostamente) dominam a língua padrão e os que são dominados por ela. Neste sentido, os currículos de Língua Portuguesa parecem reproduzir esta diferença,

propagando o preconceito linguístico e impedindo o acesso igualitário ao domínio das variedades de prestígio. Segundo Soares (2008):

A linguagem da escola é a linguagem das classes favorecidas; as funções que predominam no uso que se faz da língua na escola são aquelas que também predominam no uso da língua por essas classes. A criança pertencente às camadas populares traz para a escola uma linguagem em que predominam outras funções: as diferenças afloram (p.68).

As escolas e professores que repensam o currículo de Língua Portuguesa, tentando adequá-lo à formação de usuários competentes da língua, sofrem muito com a pressão dos pais e comunidade em geral. Há um consenso, um pensamento coletivo do que significa aula de Português circulando na sociedade. Esse consenso passa pela ideia de cadernos cheios de regras, de disciplina muito difícil, muitas vezes odiada pelos alunos que se sentem injustiçados em ter que aprender conteúdos cujo uso lhes parece inexistente. Modificar o currículo de língua portuguesa significa, portanto, enfrentar um padrão consolidado há muito tempo.

Um currículo de Língua Portuguesa, de acordo com uma perspectiva pós-estruturalista, deveria preocupar-se em fazer com que os alunos reflitam sobre os diferentes usos, sobre os usos de prestígio e, principalmente, de por que alguns usos são privilegiados em detrimento de outros. Sírío Possenti (2011), em reportagem à revista Língua, chama atenção para o que a escola precisa fazer:

Só há uma saída para a escola se ela quiser ser mais bem-sucedida: aceitar a mudança da língua como um fato. Isso deve significar que a escola deve aceitar de tudo, qualquer jeito de escrever, que não deve mais corrigir? Não! Isso não deve significar que a escola deve aceitar de tudo, qualquer jeito de escrever, que não deve mais corrigir. Um dos papéis da escola é permitir que todos tenham acesso a um conjunto básico de bens culturais. Assim, deve fazer o possível para que todos os alunos aprendam a escrever no chamado português correto (o que não está fazendo!). Para isso, ela deve saber que o português correto não é só o de antigamente. Há um português correto

(falado pelas pessoas cultas) que é diferente (as diferenças são conhecidas) do português de antigamente. Essas diferenças não precisariam mais ser objeto de tantas aulas, cujo resultado é nulo exatamente porque se trata de formas que ninguém mais usa (a não ser os profissionais da escrita e, muitas vezes, nem eles, como se pode ver todos os dias nos jornais e outros impressos).

Sírío Possenti, assim como outros autores, exaustivamente, chamam a atenção para o que deveria ser ensinado na escola, especialmente nas aulas de língua materna, mas os currículos desta disciplina ainda aparecem repletos de conceitos da Gramática Tradicional e os resultados insatisfatórios vêm sendo mostrados ano a ano, através de provas como a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o ENEM e o ENADE.

Nesse sentido é que este artigo propõe-se a discutir uma mudança no currículo de Língua Portuguesa, a fim de que este preconize um ensino que atinja as necessidades dos sujeitos na sociedade atual.

Tendo em vista que a escolha pelos conteúdos selecionados, ainda hoje, como os necessários para os alunos estão presos à escola que atendia uma parcela da sociedade e tinha objetivos claros e específicos para estes membros, podemos perguntar: por que, ainda repete-se um modelo de currículo inadequado para os padrões sociais que temos? Segundo Costa (2001), a escola ainda é o reino das disciplinas, daqueles saberes cristalizados, consagrados, que parecem responder às demandas de um outro mundo, mas que lá estão ainda hoje, intocados no currículo.

Observar, especificamente, os conteúdos que compõe o currículo de Língua Portuguesa para o sexto ano do Ensino Fundamental é elucidativo, uma vez que, paralela aos dois primeiros anos escolares, é a etapa que apresenta os maiores índices de repetência no país, segundo levantamento do Ministério da Educação. É o próprio governo que, através dos PCN's, aponta para a importância do ensino da língua materna como caminho para a melhoria da educação no Brasil. No que se refere ao fracasso escolar, muito tem se atribuído à questão da leitura e da escrita. Esta dificuldade está diretamente ligada à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Na etapa analisada para este artigo – sexto ano do Ensino Fundamental – os textos oficiais atribuem os altos índices de

repetência à ineficiência da escola em garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim do nono ano. Segundo Travaglia (1996), o objetivo de ensino de língua materna é prioritariamente desenvolver a competência comunicativa. Neste ponto já é possível observar uma contradição, à medida que os dados estatísticos apontam para o déficit em leitura e escrita e as aulas de Língua Portuguesa mantêm-se presas ao ensino tradicional da gramática normativa. Segundo Luft (1985):

Não se trata de ensinar a língua materna, que o aluno já sabe ao entrar na escola; nem se pode, aliás, ensinar uma língua. O que cabe é ir aumentando a capacidade comunicativa dos alunos, trabalhar com a língua, melhorando sempre mais e tornando mais produtivo o manejo desse instrumento.

Quando o aluno, já usuário da sua língua materna há alguns anos, logo, com o sistema da língua já internalizado, chega à escola, o ensino da Língua Portuguesa parece distante daquilo que ele vivencia, enquanto usuário desta mesma língua, apresentada de forma muitas vezes abstrata, descontextualizada para o aluno. Luft (1985), que há muito tempo já apontava para a necessidade de se repensar o ensino da língua materna afirma:

Penso ser urgentíssimo promover uma mudança radical em nossas “aulas de Português”, ou como quer que as chamem: passando de uma postura normativa, purista e alienada, à visão do aluno como alguém que já sabe a sua língua, pois a maneja com naturalidade muito antes de ir à escola, mas precisa apenas liberar mais suas capacidades nesse campo, aprender a ler e escrever, ser exposto a excelentes modelos de língua escrita e oral, e fazer tudo isso com prazer e segurança, sem medo.

Os apontamentos de Luft ainda estavam centrados mais na postura a ser assumida enquanto mediador das aulas de língua materna. O que este artigo propõe é a possibilidade de se repensar o currículo de língua portuguesa, a fim de que, desde a sua formulação, já esteja evidente o tipo de sujeito que se quer formar. Não parece um caminho possível o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos, utilizando-se de teorização

da Gramática Tradicional, repetição de definições (muitas vezes questionáveis), classificações e um amontoado de regras.

Se pensarmos na escola como meio de acesso ao conhecimento para uma classe privilegiada, o ensino da Língua como conhecimento erudito até fazia sentido. A escola democrática, para todos, atende a uma infinidade de identidades que transitam por ela. Uma das tarefas do ensino de língua na escola seria, portanto, discutir criticamente os valores sociais atribuídos a cada variante linguística, chamando a atenção para a carga de discriminação que pesa sobre determinados usos da língua, de modo a conscientizar o aluno de que sua produção linguística, oral ou escrita, estará sempre sujeita a uma avaliação social, positiva ou negativa. Soares (2008) resume o processo:

De forma sucinta e bastante superficial, pode-se dizer que, até os anos 60, predominava, no ensino da língua materna, a perspectiva gramatical: ensinar a Língua Portuguesa na escola era, fundamentalmente, ensinar a respeito da língua, ensinar a gramática da língua. Essa perspectiva perpetuava uma longa tradição: até meados do século XVIII, no sistema de ensino do Brasil (como no de Portugal), o ensino do português restringia-se à alfabetização, após a qual os alunos passavam diretamente à aprendizagem do latim, ou melhor, da Gramática da língua latina. Quando a Reforma Pombalina (1759) tornou obrigatório, em Portugal e no Brasil, o ensino da Língua Portuguesa, esse ensino seguiu a tradição do ensino do latim, isto é, definiu-se e realizou-se como ensino da gramática do português (p. 101).

A partir disso podemos pensar na relação de poder subjacente à escolha da Gramática Tradicional como eixo de ensino, uma vez que nela estão contidos os saberes fixos a respeito da língua. Os conteúdos gramaticais não levam em consideração a flexibilidade da língua e suas variações. Segundo uma ideia de poder foucaultiana – não apenas repressivo, mas produtivo e circulante – podemos pensar na existência de um discurso que estabeleceu e ainda estabelece, através do currículo de Língua Portuguesa, uma verdade: a existência de uma língua ideal, dominada por poucos e uma diferente. Segundo Foucault (2006):

O poder não opera em um único lugar, mas em lugares múltiplos: a família, a vida sexual, a maneira como se trata os loucos, a exclusão dos homossexuais, as relações entre os homens e as mulheres... todas essas relações são relações políticas. Só podemos mudar a sociedade sob a condição de mudar essas relações (p. 262).

Se o processo de significação que produz a diferença se dá nas relações de poder, são essas mesmas relações que marcam o diferente como negativo. Pensemos então num currículo de Língua Portuguesa, segundo o que propõe Corazza (2008):

Currículos, sem dogmas e sem certezas, que avançam, abertos ao futuro como advento da justiça. Avançam, em seu trabalho em processo, em suas estradas em andamento, em seus mares a fluírem. Currículos, nos quais, todos os diferentes que trabalhamos, caminhamos, navegamos, possamos então neles viver, com mais singularidade e leveza, liberdade e beleza, alegria e dignidade (p. 6).

Identidade linguística

Os processos de identificação, através dos quais constituímos nossas identidades, transformaram-se radicalmente na contemporaneidade. Na esteira dessa constatação, Hall (1998) caracteriza o sujeito pós-moderno como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. Ela é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. De acordo com essa concepção, a identidade linguística assim como todas as nossas identidades podem ser modificadas em diferentes momentos da vida. E podem ser não apenas modificadas, mas também utilizadas concomitantemente, dependendo das situações em que estamos inseridos. Podemos ser várias. A identidade linguística, especificamente, segue

também essa lógica de modificação, e pode ser alternada, como a grande maioria dos falantes faz, escolhendo a linguagem de acordo com as diferentes situações e necessidades. Assim, o conceito de adequação em detrimento do conceito de certo, preferido pela Linguística, faz sentido. Segundo Quiroga (1989):

Tal identidade (linguística) não é inata. Ela vai se configurando, se desenvolvendo, se transformando em relação dialética com aspectos da vida biológica, material e social, e possui como característica fundante a policausalidade. Tem em nós uma historicidade; uma "gênese complexa, um desenvolvimento que não é linear, que não é só causa/efeito, não tem uma só direção.

Nossos alunos chegam à escola com suas identidades, logo com sua identidade linguística, que nada mais é do que o resultado das variedades às quais ele foi exposto até então. Aquela variedade que o identifica como pertencente a uma determinada região, a uma determinada classe social, a um determinado grupo, a um determinado trabalho e assim por diante. É função da escola respeitar esta identidade, aceitá-la, valorizá-la e legitimá-la. É função da escola problematizar essas variedades, investigá-las, questioná-las, a fim de que o aluno tenha conhecimento e possa ser livre para escolher que identidade linguística quer assumir nas mais variadas situações de sua vida. Segundo Requejo (2001):

Neste trajeto temos constatado que quando a escola, por exemplo, gesta condições para a valorização e o respeito das linguagens (e sujeitos) oprimidos desde tenra idade, ela pode contribuir para um posicionamento subjetivo seguro nos alunos, para a tomada de consciência ativa de sua própria realidade e história, para a libertação e desenvolvimento do pensamento.

Hoje não podemos mais falar em cultura no singular, mas em culturas, podemos falar em multiculturalismo. Segundo Hall (1998), cultura é o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica. Segundo Silva (2009):

O multiculturalismo nos faz lembrar que a

igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (p. 90).

A identidade linguística representa a identidade cultural, social, geográfica, etc. É nesse contexto que cabe a reflexão sobre o que é identidade linguística, a fim de relacioná-la com o ensino da língua materna. Após a democratização da escola e a obrigatoriedade do ensino a todos os cidadãos, a escola deixou de ter os conhecimentos óbvios, necessários para aquela clientela à qual a escola atendia. Hoje, a diversidade está na sala de aula e os professores têm que dar conta de todas as diferenças que se apresentem. Mas os conteúdos de língua portuguesa ainda são os mesmos. Há atualmente muitos estudos e muitos movimentos em prol do respeito às diferenças. A escola atual deve ser inclusiva, embora esse termo geralmente ainda se refira muito às necessidades especiais. Os currículos escolares devem contemplar a diversidade étnica e racial, e tem se discutido muito as questões de gênero.

Partindo do pressuposto de que a linguagem também é identidade, é preciso pensar de que forma a escola está sendo inclusiva no que tange às identidades linguísticas. Na medida em que os currículos de língua portuguesa acreditam num conhecimento inflexível, óbvio e atemporal a ser ensinado, ignora as variedades linguísticas presentes em sala de aula. Quando ignora a realidade linguística na qual está inserido, o professor está fadado a fracassar, porque utiliza um código muitas vezes incompreensível para o aluno.

Trabalhar a Gramática Tradicional com alunos oriundos de um ambiente letrado, com acesso aos bens culturais de prestígio, consumidores de livros e diversos materiais informativos, usuários da linguagem de prestígio, conscientes do papel da escola em sua formação, tendo em vista que ela é o caminho para o acesso ao Ensino Superior, pode ter algum sentido. Mas, quando temos diante de nós alunos não oriundos de ambientes letrados, pertencentes às classes menos favorecidas, sem acesso aos bens culturais de prestígio, sem fácil acesso às informações, especialmente as que circulam na sociedade de forma impressa, que não sabem por que têm que frequentar a escola, uma vez que muito dos pais não a frequentaram e ganham a

vida sem ter precisado dela, e são usuários da linguagem depreciada pela sociedade, o ensino da Gramática Tradicional aparece como um abismo e um meio de exclusão.

Quando o professor assume a postura de que há uma linguagem correta e que as demais são erradas repete a desvalorização, já instaurada socialmente, da linguagem dos alunos. O ensino torna-se menos significativo e os resultados mais insatisfatórios. Com base nos Estudos Culturais não podemos separar o conhecimento escolar do conhecimento cotidiano. Em vista disso, a escola não deveria reproduzir os discursos preconceituosos que circulam nos artefatos culturais da atualidade no que diz respeito à variação linguística. Muitas piadas, programas humorísticos, personagens utilizam-se de todas as formas de variação linguística para satirizar os diferentes usos, reforçando o preconceito linguístico e reforçando a ideia de que existe uma linguagem ideal. Um currículo pós-estruturalista deve preocupar-se não com as verdades absolutas descritas pela gramática normativa, mas dar conta de entender a linguagem como fenômeno histórico e social, questionar a relação de poder subjacente à norma culta atual. Assim como aquele professor que não aplica uma atividade adequada à necessidade de um determinado aluno, um professor que não conhece as identidades linguísticas com as quais se relaciona corre o risco de não estabelecer uma comunicação eficiente, prejudicando a aprendizagem dos alunos.

Buscando uma escola diferente da que temos hoje, que esteja mais em consonância com a sociedade atual e com os alunos que temos, Antonio Flávio, em entrevista à professora Marisa Costa (2007) afirma: “Há outra coisa que penso, que vejo como importante, em termos de escola: como podemos tornar verdadeira a ideia de que escola e universidade não são espaços de mera repetição?”. E, ainda: “penso que a crítica da cultura, a solidariedade e a capacidade de buscar e criar conhecimentos precisam constituir princípios que orientem a renovação dos programas e currículos das escolas contemporâneas”.

Considerações finais

O presente artigo pretendeu refletir sobre currículo de Língua Portuguesa e identidade linguística, observando os conteúdos selecionados para tal disciplina e a relação entre estes conteúdos e o desenvolvimento das habilidades linguísticas exigidas na atualidade.

Foi possível observar que, na escolha dos conteúdos da Gramática Tradicional para o ensino da Língua Materna, circula o discurso formado nas relações de poder de que existe um conhecimento fixo, ideal no que diz respeito à língua. Esse discurso marca os outros usos da língua como diferentes, promovendo exclusão no ambiente escolar.

O entendimento da identidade linguística como traço identitário dos sujeitos, tornou possível a reflexão a respeito do que este currículo de Língua Portuguesa, que não leva em consideração a linguagem como identidade, comunica aos sujeitos a que se destina.

Repensar o currículo de Língua Portuguesa parece um caminho para a tão buscada qualidade da educação, uma vez que a linguagem é o meio de comunicação entre todos os envolvidos no processo de aprendizagem, o que torna essa mudança de fundamental importância para a escola como um todo, na medida em que, inevitavelmente, acarretaria mudanças em todas as outras disciplinas escolares.

Para que nossos alunos tenham contato com a língua real, que possam fazer uso desta língua nas mais variadas situações, precisamos de um currículo que preconize a reflexão sobre estes diferentes usos. Quando adequarmos o currículo de Língua Portuguesa às exigências da sociedade atual, talvez possamos aumentar o número de profissionais da área que promovam a inclusão e desenvolvam a capacidade linguística de seus alunos, através de uma prática de linguagem democrática e não discriminatória.

Referências bibliográficas

ALVORADA, Secretaria Municipal de Educação: **Referenciais curriculares**. Alvorada, 2011.

BAGNO, M. Nada na língua é por acaso: ciência e senso comum em língua materna. **Presença Pedagógica**, n. 71, set/out. 2006. Disponível em: <http://www.presencapedagogica.com.br>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental MEC, 1998.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

COSTA, M. (Org). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

CORAZZA, S. M., **Currículo na contemporaneidade**. Conferência. Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau). Brusque, Blumenau, SC, 21, 22 de julho de 2008.

FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

INEP. **Ideb: resultados e metas**. Brasília: INEP. Disponível em: <[http:// ideb.inep.gov.br/resultado/](http://ideb.inep.gov.br/resultado/)>. Acesso em: 18/08/ 2012.

LUFT, C. P. **Língua e liberdade**. São Paulo, Linoart LTDA, 1985.

POSSENTI, S. **Gramática na cabeça**. Língua Portuguesa, ed. 67, maio de 2011, pg. 17.

QUIROGA, A. **Enfoques y perspectivas en psicología social**: desarrollos a partir del pensamiento de Enrique Pichon-Rivière. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1992.

REQUEJO, M. I., **Identidade lingüística e educação emancipadora: debates e propostas da lingüística social**. In: Congresso de Etnolingüística. Rosario, Santa Fe, Argentina, maio de 2001.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade**; uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5º Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. São Paulo, Cortez, 1996.

Sobre a autora:

Tamara Vêras de Bitencourt: mestranda do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – (PUCRS), Porto Alegre.

Recebido em: 10/2012

Aprovado em: 05/2013