

Tarissa Corrêa Stern Soares

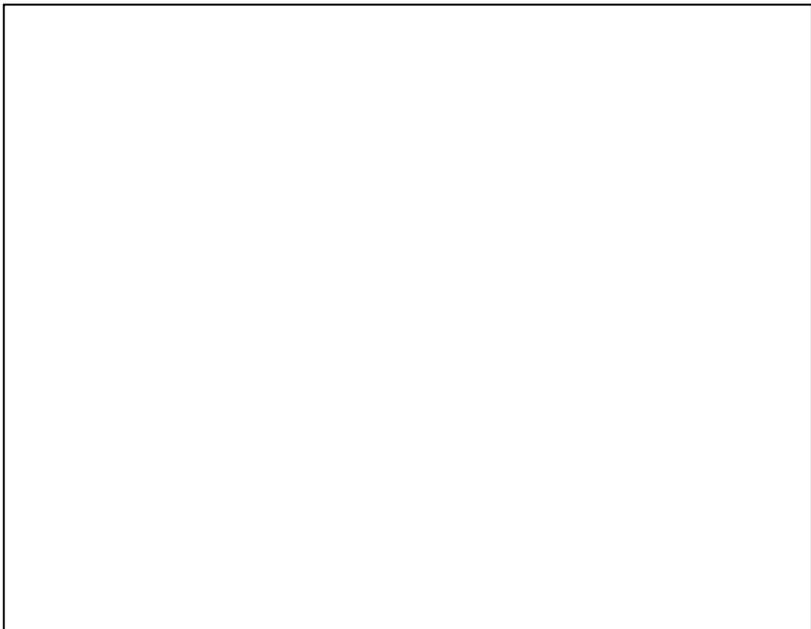
**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COLÉGIO
CATARINENSE A PARTIR DA LDB 5.692/71: O EMBATE ENTRE
O DISCURSO DA MUDANÇA E O DISCURSO DA TRADIÇÃO**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito para obtenção do grau de mestre em Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rosângela Hammes Rodrigues.

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa
de Geração Automática da
Biblioteca Universitária da UFSC.

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the lower half of the page. It is positioned centrally and appears to be a placeholder for a barcode or other identifying information.

Tarissa Corrêa Stern Soares

**O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO COLÉGIO CATARINENSE
A PARTIR DA LDB 5.692/71: O EMBATE ENTRE O DISCURSO DA
MUDANÇA E O DISCURSO DA TRADIÇÃO**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Linguística e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 22 de outubro de 2015.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Rodrigo Acosta Pereira (UFSC)

Prof.^a Dr.^a Nívea Rohling
Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UTFPR)

Prof. Dr. Vidomar Silva Filho
Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)

Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Suplente:

Prof.^a Dr.^a Rosangela Pedralli
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Dedico esta pesquisa à minha mãe
Helena, por todo seu amor e incentivo
aos estudos, e ao seu esposo Hélio, um
anjo em nossa vida.

AGRADECIMENTOS

Ao expressar minha gratidão neste momento, muitas são as pessoas que vêm em minhas lembranças, tanto as que participaram diretamente na caminhada desta pesquisa, quanto as que indiretamente contribuíram para que eu desenvolvesse os estudos aqui apresentados. Todas estão centradas no meu sentimento de gratidão.

Obrigada ao Programa de Linguística da UFSC, que desde o início deu todo o suporte necessário para a realização deste trabalho.

Obrigada à professora Rosângela Hammes Rodrigues, por ter me acolhido como orientanda e por toda sua atenção nos pontos que deveriam sempre ser melhorados na dissertação.

Obrigada aos professores Vidomar, Nívea e Rodrigo, pelas grandes contribuições dadas na banca de qualificação.

Obrigada ao Colégio Catarinense, em especial as funcionárias Andreia Marques, Patrícia Grumiche e Patrícia Ventura, que abriram as portas para a busca de material e pela digitalização do documento aqui analisado.

Obrigada à amiga Maria Salete, por ter guiado a mim e a prof^a Rosângela até o Colégio Catarinense.

Obrigada aos freis da Paróquia Santíssima Trindade, Justino e Frigo, que me acolheram desde minha chegada em Florianópolis, tornando-se uma família para mim aqui.

Obrigada às amigas Kelly, Marcella, Nilcéia e Tânia, por terem me dado as mãos e me ajudado em vários aspectos de toda a dimensão que envolve a pesquisa.

Obrigada à minha família, mãe Helena e seu esposo Hélio, irmãs Tamara e Tathiana, sobrinhos queridos, que, muito carinhosos, me apoiaram na caminhada científica.

Obrigada às amigas Helena e Maria Aparecida, pela amizade incondicional e por acompanharem de perto minha vivência em Florianópolis.

Obrigada a Deus, minha força!

*A língua, a palavra são quase tudo na vida humana
(BAKHTIN).*

RESUMO

De cunho qualitativo e descritivo-interpretativo, a presente pesquisa em Linguística Aplicada tem como objetivo analisar os discursos sobre o ensino de língua portuguesa no documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, elaborado na década de 1970 pelo Colégio Catarinense, situado no município de Florianópolis-SC. A base teórico-metodológica parte da concepção sócio-histórica de linguagem do Círculo de Bakhtin e considera a situação política, histórica e sociológica que abrangeu o cronotopo no qual esse documento está inserido. Na década de 1970, o governo brasileiro, sob o regime militar, buscava o desenvolvimento do país a partir da criação de um novo modelo econômico aliado a mudanças na educação. Para isso, foi formulada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, que priorizava o desenvolvimento no aluno de habilidades técnicas a serem realizadas no campo de trabalho. Nesse contexto, a abordagem proposta para o ensino de língua portuguesa tenta romper com a concepção tradicional de ensino de línguas - cuja centralidade do ensino era a metalinguística - para uma concepção de ensino da língua como um instrumento de comunicação e expressão, com a finalidade de seu uso para o trabalho e formação profissional. O Colégio Catarinense foi fundado pelos padres jesuítas no final do século XIX e tem desenvolvido historicamente a pedagogia de ensino jesuítico, a qual teve o documento *Ratio Studiorum* como orientação para as atividades escolares. Com o regime militar na década de 1970, uma nova concepção de educação e ensino de línguas foi prescrita pela LDB nº 5.692/71. Para ajustar suas concepções pedagógicas às dessa nova lei, o Colégio Catarinense elaborou o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*. Na análise do documento, percebe-se o dialogismo com o ensino tradicional predominante do século XIX, quando a língua portuguesa foi instituída como disciplina nos currículos escolares. Ao mesmo tempo, o colégio tenta incorporar a nova perspectiva de língua percebida pela LDB, reinterpretando o que ela propõe. A partir desse movimento dialógico, o Colégio revela as finalidades para o ensino de língua portuguesa daquele momento, ressoando, na maior parte do documento, os discursos já-ditos da tradição de ensino.

Palavras-chave: Linguagem; dialogismo; Colégio Catarinense; ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

Which is of a descriptive and interpretative approach, the present research is grounded on the field of Applied Linguistics it has as its main objective to analyze the discourses on the teaching of Portuguese that was proposed in the document *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, elaborated in the 1970s by Colégio Catarinense, a high school from Florianópolis/SC. The theoretical-methodological foundation of the present research departs from the socio-historical concept of language from the Bakhtin Circle and considers the political-historical and sociological context that involved the chronotope to which this document belongs must be considered. In the 1970s, the Brazilian government, under the military regime sought the country's development from the creation of a new economic model associated to changes in education. To do so, the Law of Directives and Basis for National Education (LDB), number 5.692/71, was formulated, which prioritized the student's development of technical abilities to be used on the work site. Within such a context, the proposed approach for the teaching of Portuguese tries to rupture with the traditional conception of language teaching, whose teaching focus relied on metalinguistic, thus moving to a new language teaching conception that was perceived as an instrument of communication and expression, with the purpose of using language for professional work. Colégio Catarinense was founded by Jesuit priests at the end of the XIX century and has been development historicity the pedagogy of the Jesuit, it had the document *Ratio Studiorum* as the guideline for school activities. In the 1970s, whith the military regime, it was proposing a new education concept and language teaching prescribed by the LDB 5.692/71. To adjust their pedagogical concepts to this new law, Colégio Catarinense elaborated the document *Processo de implantação da nova estrutura educacional*. In the analiseof the document, it perceive the dialogism with traditional teaching, which was predominant of the XIX century, when Portuguese was established as a discipline in the school curriculum. At the same time, the school tries to incorporate a new perspective on language as perceived by the LDB by reinterpreting what the law proposes. From this dialogic movement, the school reveals its purposes for the teaching of Portuguese at that moment, resonating the well-known discourse components of the traditional teaching, through most part of the document.

Key-words: Language; dialogism; Colégio Catarinense; teaching of Portuguese.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	BASES TEÓRICAS DA PESQUISA	15
2.1	IDEOLOGIA E SIGNO IDEOLÓGICO	15
2.2	O DISCURSO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM.....	18
2.3	O ENUNCIADO COMO UNIDADE REAL DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA	20
2.4	DO IMBRINCAMENTO ENTE VALORAÇÃO E IDEOLOGIA	23
2.5	SUJEITO RESPONSIVO	25
2.6	AUTOR/AUTORIA COMO SUJEITO RESPONSÁVEL	26
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	29
3.1	PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DE PESQUISA EM LINGÜÍSTICA APLICADA.....	29
3.2	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	30
4	A DIMENSÃO SOCIAL DO DOCUMENTO <i>PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA NOVA ESTRUTURA EDUCACIONAL</i>	32
4.1	O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO DO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970	32
4.2	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES 5.692/71	35
4.3	O COLÉGIO CATARINENSE E O SISTEMA JESUÍTICO DE ENSINO	40
4.3.1	A fundação do Colégio Catarinense	40
4.3.2	A pedagogia do ensino jesuítico.....	44
5	ANÁLISE DIALÓGICA DO DOCUMENTO <i>PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA NOVA ESTRUTURA EDUCACIONAL</i>.....	48
5.1	APRESENTAÇÃO GERAL DO DOCUMENTO	48
5.2	ANÁLISE DO <i>PROGRAMA DE LÍNGUA E LITERATURA NACIONAL</i>	55

5.2.1	Os objetivos gerais do 1º e 2º grau no <i>Programa de Língua e Literatura Nacional</i>	56
5.2.2	O ensino de <i>Língua Nacional</i> no 1º grau.....	61
5.2.2.1	<i>Gramática</i> : a axiologia do ensino tradicional de línguas ..	61
5.2.2.2	<i>Atividades Complementares</i> do 1º grau	65
5.2.3	O ensino de <i>Língua Nacional e Literatura</i> no 2º grau	67
5.2.3.1	Objetivos específicos das Unidades e conteúdo programático de <i>Língua Nacional e Literatura</i>	67
5.2.3.2	<i>Atividades Complementares</i> do 2º grau: um embate entre a normatividade da língua e o plurilinguismo	73
5.2.4	Referências Bibliográficas para o ensino de 1º e 2º graus .	74
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
	REFERÊNCIAS	80

1- INTRODUÇÃO

Esta dissertação é parte das ações de pesquisa do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina. O objetivo desta pesquisa é analisar os discursos sobre ensino de língua portuguesa, apresentados no documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, de caráter político-pedagógico, elaborado por uma das escolas mais antigas de Florianópolis/SC, o Colégio Catarinense¹, no período em que foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação da década de 1970 (LDB nº 5.692/71).

A Linguística Aplicada, campo de pesquisa no qual esta dissertação se insere, é concebida como uma área multi/transdisciplinar ou indisciplinar, conforme compreendem alguns autores (MOITA-LOPES, 2008; PENYCOOK, 2008), pois se envolve com a situacionalidade e a particularidade do conhecimento e suas condições de natureza ética e política. Conforme esclarece Moita-Lopes (2013), “a LA [Linguística Aplicada] no Brasil é quase totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA-LOPES, 2013, p.17). Nessa perspectiva, preocupa-se com os temas de ordem social, como a ideologia, a cultura e as posições identitárias dos sujeitos, de forma a analisar a relação discursiva estabelecida dentro de um processo sócio-histórico-ideológico de cada esfera da atividade humana. Portanto, sua investigação se desenvolve nas/com as vivências das pessoas, buscando sempre a “compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam” (MOITA-LOPES, 2008, p. 21).

A discussão do ensino e aprendizado de línguas também tem um lugar de destaque no campo de pesquisa em Linguística Aplicada, pois abrange reflexões sobre os aspectos da aprendizagem de línguas, como “as motivações pessoais e políticas de ensino e aprendizagem de línguas, o impacto do mundo dirigido sobre a sala de aula, a importância das políticas públicas propostas pelos órgãos governamentais [...]” (BOHN, 2013, p. 80).

A partir das práticas problematizadas na pesquisa em Linguística Aplicada, envolvemo-nos em um constante questionamento a respeito do ensino de línguas, que nos convida a compreender, por um lado, como as práticas sociais estão vinculadas ao desempenho da linguagem humana e, por outro, como a linguagem tem papel crucial frente às visões de significado que constituem os sujeitos. Tal como o Círculo de Bakhtin², a Linguística Aplicada concebe o meio social como o “terreno” onde se organizam os discursos, pois os sujeitos expressam seus valores, suas ideologias, seus projetos pelos discursos, ou manifestam suas atitudes responsivas aos discursos de outrem, expressas, inclusive, pelo silêncio. Logo, o discurso tem posição essencial para veicular a rede de significados que abrange toda e qualquer atividade humana.

Segundo Rojo (2008), é por meio das práticas discursivas, as quais implicam posicionamentos ideológicos e políticos dos sujeitos, que a Linguística Aplicada investiga questões de fundo social, psicológico e psicolinguístico, como: “a relação entre ação, linguagem e pensamento; a interseção entre práticas sociais e as práticas individuais; o mecanismo de apropriação das práticas sociais por sujeitos em processo de constituição” (ROJO, 2008, p. 262). Nesse sentido, partindo de princípios fundamentalmente centrados no contexto aplicado, a Linguística Aplicada, como área produtora de teoria, compromete-se política e eticamente com a transformação social. A linguagem, vista como um elo de comunicação comum entre as pessoas, possibilita a interação entre elas com suas formas de compreender o mundo, formas de interpretação acerca de suas perspectivas objetivas, semânticas e axiológicas. Assim, em grande medida, a Linguística Aplicada vai ao encontro da filosofia de linguagem elaborada por Bakhtin (2011c [1951/1953]) e seu Círculo, a qual sustenta a relação entre linguagem e ideologia, uma vez que compreende a linguagem como interação, considerando que a unidade real da língua são os enunciados, responsáveis pela materialização dos discursos.

Rajogopalan (2013), em seus estudos sobre a política de ensino de línguas no Brasil, esclarece que, embora os estudos linguísticos por muito tempo não tratassem a relação entre linguagem e política, em toda a história a linguagem de uma sociedade sempre possuiu uma relação intrínseca com a questão política. Dessa forma, a Linguística Aplicada se envolve também com questões políticas.

[...] a questão política está no âmago, na própria gênese da língua. Quer no seu sentido individualizante, o conceito de língua sempre esteve repleto de conotações políticas. A própria história da linguística, uma ciência erguida com toda pompa e circunstância para ser discurso neutro e ideologicamente isento, jamais conseguiu se desvencilhar dos interesses ideológicos-políticos operantes ao longo de diferentes momentos cruciais de sua história. (RAJAGOPALAN, 2013, p.149).

Nesse sentido, considerando que a linguagem é algo que o homem cria, e, portanto, o que é criado pode ser moldado e refeito conforme as necessidades de uma determinada sociedade e época, a noção de ideologia sustentada por Bakhtin entra nesse domínio da criação humana. Isso implica que os participantes de uma determinada criação ideológica comprometem-se, também, politicamente com a sociedade, posto que toda a atividade política passa pela

¹ O Colégio Catarinense é um colégio jesuítico. Sua congregação foi fundada em Messina, na Itália, no ano de 1548. Em Florianópolis, deu início às suas atividades em 1751.

² O Círculo de Bakhtin será apresentado no capítulo seguinte.

questão da linguagem. Segundo Rajagopalan (2003), a política linguística influencia todas as áreas humanas, inclusive as tomadas de decisões educacionais, uma vez que “a questão linguística e a questão política seriam uma só” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 32).

Além disso, compreendendo que a pesquisa em Linguística Aplicada possui como um de seus grandes objetivos criar inteligibilidades sobre os problemas sociais nos quais a linguagem desempenha papel central (MOITA-LOPES, 2008), ela é uma área de investigação que abre espaço para novas discussões a respeito do uso da língua na realidade humana. A respeito disso, Moita-Lopes (2008) nos orienta a uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica, que reflita as visões de mundo diversos, as ideologias e os valores sociais. Diante disso, para que a pesquisa se desenvolva, é necessário que o pesquisador entre em diálogo com seu objeto de estudo, colocando-se em uma posição exotópica que possibilite manifestar um excedente de visão, de forma a criar inteligibilidades, politizar e pensar soluções para a vida social. Tudo a partir da linguagem e da necessidade de teorizar questões sociopolíticas e de linguagem como constituição da vida humana e social.

A relação dialógica que o pesquisador tem com seu objeto abre portas para outros horizontes, ao relacionar a teoria com a prática de sua pesquisa, ultrapassando, com isso, os formatos da ciência tradicional. Sendo assim, cabe-nos a noção de uma Linguística Aplicada indisciplinar, conforme nos orienta Moita-Lopes (2008), a qual vai além da relação entre teoria e prática, sem distinção entre tais atividades, uma vez que ambas coexistem e exercem atividade conjunta para a formulação do conhecimento para além de uma disciplina. O pensar diferente, a criação de multiplicidade do significado e o valor que se dá aos contextos de uso da linguagem para a compressão do sentido abrem um horizonte para os *descaminhos* e *desaprendizagem*, ao conduzir o pesquisador a uma Linguística Aplicada como prática problematizadora, sem pretensões e respostas definitivas e universais (FABRÍCIO, 2008).

Nessa mesma perspectiva, Pennycook (2008) posiciona-se reconhecendo a pesquisa *transgressiva* em Linguística Aplicada, isto é, um modo de pensar diferente, de politizar e problematizar o próprio conhecimento produzido. O termo *transgressivo* é usado, pelo autor, para se referir a necessidade de instrumentos políticos e epistemológicos que transgridam os limites do pensamento e de uma política normativa.

A LA transgressiva, portanto, vai além dos limites normativos; procura imaginar de forma diferente, mantendo tanto a ação política do ensinar para transgredir de *hooks*, como também as questões imbricadas no ensino como transgressão [...]. (PENNYCOOK, 2008, p. 75).

Com o objetivo de atravessar fronteiras ao romper com regras em um determinado contexto, pensa-se no movimento transdisciplinar. O termo *transdisciplinaridade*, agora tratado por Rojo (2008), é associado à *leveza de pensamento*. Rojo concebe essa leveza necessária para “compreender, interpretar e interferir nas realidades complexas representadas pelas práticas sociais situadas (ROJO, 2008, p.259). A transdisciplinaridade é capaz de criar vínculos a partir do dialogismo com os diversos campos dos saberes de referência, tão necessários para a interpretação e resolução dos problemas sociais nos quais a linguagem desempenha papel central (MOITA-LOPES, 2008).

Pensando no ensino de línguas, Bohn (2013) coloca a *leveza do pensamento* como condição para as práticas em sala de aula:

Essa leveza talvez crie as condições para colocar as práxis da sala de aula em diálogo crítico com a realidade, com os desejos e necessidades de aprendizagem dos alunos, em vez de enraizar essas realidades na racionalidade, longe das lutas pela emancipação individual e coletiva [...]. (BOHN, 2013, p. 85).

Dialogando com os escritos de Bakhtin, tal leveza pode ser relacionada com a noção de sentido constitutiva de uma perspectiva social de linguagem, a qual valoriza o dialogismo, sem excluir a singularidade do sujeito. Segundo Bohn (2013),

A ética bakhtiniana do dizer do sujeito, a responsabilidade/responsividade sem álibi nasce dessa singularidade e define a posição do sujeito em seu contexto sócio-linguístico. Constitui-se aí a noção da “diferença”, conceito complexo que se relaciona com o poder e com o lugar que o “outro” ocupa na construção desse diferente.” (BOHN, 2013, p. 85).

Sendo assim, o Círculo de Bakhtin contribui para pensarmos os aspectos éticos e axiológicos dos discursos, em que o sujeito é sem álibi para o que pretende dizer. Ao mesmo tempo em que o sujeito se posiciona, se torna responsável por aquilo que diz, ele não pode ocupar o espaço que o outro ocupa quando este outro enuncia algo, posto que existe uma ética nessa relação dialógica. Essa ética faz com que cada sujeito seja responsável pelo seu dizer, mesmo que em suas palavras haja os discursos de outras pessoas (BAKHTIN, 2010a [1920-1924]). Além disso, ao estabelecer a autoria do seu discurso, bem como a singularidade da produção de sentidos irrepetíveis, também exige-se a resposta do interlocutor. Simultaneamente, a enunciação do sujeito gera uma responsividade frente aos interlocutores envolvidos nessa interação dialógica, os quais também são constituídos pela historicidade de seus discursos.

Em suma, a Linguística Aplicada é guiada pelo princípio de um estudo da linguagem nos processos interacionais e nas práticas sociais, o qual estabelece um diálogo com o estudo da sociedade e da cultura na qual está inserida; pela crença de que as práticas discursivas não são neutras, e que, portanto, envolvem escolhas ideológicas e políticas; e que as relações de poder, que envolvem as estruturas, provocam diversos efeitos no âmbito social; pela crença de que existe uma multiplicidade de sistemas semióticos nesse processo de construção de sentidos.

Como participantes do campo de pesquisa da Linguística Aplicada, consideramos que a pesquisa apresentada busca não apenas analisar a forma como o ensino de língua portuguesa foi reorganizado no documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, mas, também, através da análise dos seus discursos, refletir a respeito da sociedade, de seus valores e dos sujeitos que dela participam. Por isso, ao investigarmos um documento de cunho político-pedagógico elaborado na década de 1970, entramos em interação dialógica com os enunciados já-ditos de outros sujeitos históricos, tratando de olhar a historicidade dos enunciados. Além disso, consideramos que a esfera escolar, constituída pela ideologia formalizada, é um espaço que contribui efetivamente na construção de valores dos indivíduos, os quais sustentam, em suas relações, a ideologia e a cultura de uma sociedade.

É nessa perspectiva que lançamos um olhar exotópico face aos discursos do documento do Colégio Catarinense na sua relação dialógica com a LDB 5.692/71. A cada discurso produzido na parte que integra o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, chamada de *Programa de Língua e Literatura Nacional*, a qual diz respeito aos objetivos e seus respectivos conteúdos para o ensino de língua portuguesa, existe um projeto de dizer e um autor responsivo. Portanto, há uma história, valores e ideologias materializados nos discursos desse documento.

Por integrar a dimensão político-ideológico e social nos discursos que constituem o documento, consideramos essencial investigarmos o contexto histórico no qual ele se insere. Na década de 1970, o Brasil estava sendo governado pelo regime militar, cuja política educacional, dentre outros objetivos, visava o crescimento econômico do país, e, por isso, tinha a preocupação de qualificar a mão-de-obra e ampliar a tecnologia da indústria. Nesse contexto, de acordo com Soares (2010), o ensino de língua assumiu um caráter pragmático e utilitarista, passando a ser visto como um instrumento para o desenvolvimento econômico do país.

Desde sua origem como Ginásio Catarinense³, o Colégio Catarinense teve como proposta pedagógica o documento chamado *Ratio Studiorum*, criado pelos padres jesuítas e promulgado em 1559, para orientar o sistema de ensino jesuítico a partir de uma pedagogia fundamentada na filosofia do humanismo cristão. O fato é que, na década de 1970, o Colégio deparou-se com um novo ideário político, comprometido com a proposta moral e civilizatória do regime militar, este responsável por reorganizar o sistema de ensino do país a partir de uma nova lei educacional, a LDB 5.692/71.

Diante desse cenário político do regime militar e da mudança na concepção de ensino de língua presente na Lei nº 5.692/71, a qual fez com que as instituições tivessem que adaptar seus regimentos escolares, bem como a questão de o Colégio Catarinense ser uma instituição pertencente à rede jesuítica de ensino, surge a nossa **questão de pesquisa**: analisando o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional* como o Colégio Catarinense reorganizou o ensino de língua portuguesa para se adequar à LDB 5.692/71?

A partir desse questionamento, temos como **objetivo geral de pesquisa** analisar, por meio dos discursos apresentados no *Programa de Língua e Literatura Nacional*, como foi reorganizado o ensino de língua portuguesa no Colégio Catarinense diante das exigências da nova LDB, considerando seu pertencimento à rede jesuítica de ensino. Para isso, baseamo-nos nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin acerca da linguagem, percebida essencialmente como dialógica, que se constitui no processo de interação social a partir dos discursos pronunciados pelos sujeitos. Esses discursos, segundo o Círculo, são materializados em enunciados, que, por sua vez, mantêm um elo na comunicação entre os sujeitos em uma dada situação de interação.

Ao estudarmos a teoria bakhtiniana, admitimos que o objeto de nossa análise, visto na condição de enunciado, é a materialização de um projeto de dizer, dentro de uma dimensão sócio-histórica. Temos, nesse sentido, os discursos do documento, visto na condição de enunciado, manifestando a posição responsiva do Colégio Catarinense frente à nova proposta para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa na década de 1970, uma vez que, para Bakhtin, “todo enunciado tem uma espécie de autor” (BAKHTIN, 2011b [1951/1953], p. 2010), e este autor é *responsável* por seu projeto de dizer.

Tal como Bakhtin afirma, “cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela esfera de comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011b [1951/1953], p. 297), compreendemos, portanto, que existem outros enunciados já-ditos vinculados aos discursos do nosso objeto de estudo. Isso significa que, possivelmente, ressoem os discursos de outras épocas e de outros contextos históricos.

Assim, concebendo o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional* na condição de enunciado, tomamos como **objetivos específicos** constatar quais as finalidades e os conteúdos propostos no *Programa de Língua Nacional e Literatura* apresentado no documento, analisando se a escola entra (ou não) em

³ Assim era chamada a escola antes do Decreto nº 11.235, assinado por Getúlio Vargas, em 1943, o qual autorizou que o estabelecimento, considerado ginásio, passasse a ser considerado colégio. A partir disso, de Ginásio Catarinense passou a ser chamado *Colégio Catarinense*.

concordância com as novas orientações oficiais para o ensino de língua portuguesa - cuja concepção de linguagem era fundamentada na língua como comunicação - e de que forma isso acontece; se se fazem presentes (ou não) os discursos do sistema jesuítico de ensino - cuja concepção para o ensino de língua era assentada na tradição do ensino gramatical.

Sendo assim, interessa-nos compreender a partir dos discursos materializados no documento em questão, de que forma ocorre a mudança na forma de ensinar a língua portuguesa. Diante da análise, acreditamos que o embate entre a nova forma de perceber o ensino, instituído pela Lei 5.692/71, e o sistema tradicionalista de ensino que perdurou por praticamente dois séculos nas escolas brasileiras, contribui para compreendermos a concepção de ensino predominante nas salas de aula atualmente. Em outras palavras, consideramos importante saber como foi o ensino de língua portuguesa no passado, para entender o ensino presente, uma vez que estamos inseridos em um horizonte de trabalho comprometido política e eticamente com a transformação social.

Para apresentar a trajetória e os resultados de nossa pesquisa, organizamos os temas em cinco capítulos, além da introdução e da conclusão: no segundo capítulo, traçamos os fios teóricos que sustentam nossa análise, fundamentados nas reflexões do Círculo de Bakhtin, apresentando e discutindo os conceitos de ideologia, signo linguístico, língua/linguagem, discurso, relações dialógicas, enunciado, sujeito, ato responsivo, autor e autoria. No terceiro capítulo, apresentamos os passos metodológicos para efetivação da análise do nosso objeto de pesquisa. No quarto capítulo, traçamos o panorama sócio-político-ideológico da década de 1960 e 1970 e do ensino de língua portuguesa nessas primeiras LDB's de 1960 e de 1970. Por considerarmos a dimensão histórico-ideológica do documento, também buscamos a história do Colégio Catarinense, o qual, desde sua fundação, foi orientado pela pedagogia educacional do documento *Ratio Studiorum*. No quinto capítulo, analisamos os discursos presentes no programa de ensino de língua portuguesa do documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, para apresentarmos a resposta ao nosso questionamento: como o colégio reorganizou o ensino de língua portuguesa após a aprovação da LDB 5.692/71?

2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua própria natureza quer ser ouvida e respondida [...] Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada
(BAKHTIN).

Neste capítulo, tratamos dos fundamentos teóricos que orientaram nossa pesquisa, a perspectiva dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin⁴ e de seus autores comentadores⁵. Para tanto, será pertinente refletir acerca dos conceitos bakhtinianos que se relacionam com o objeto de análise desta pesquisa, a saber: ideologia, signo ideológico, discurso, relações dialógicas, enunciado, sujeito, ato responsivo, autor e autoria, sem tratá-los, no entanto, em um complexo isolado, mas observando que todos estão intrinsecamente ligados e são conceitos-chave para a compreensão dessa concepção de linguagem.

2.1 IDEOLOGIA E SIGNO IDEOLÓGICO

Como parte fundamental das reflexões encontradas nas obras *Marxismo e Filosofia da Linguagem* [1929], *Problemas da poética de Dostoiévski* [1929] e *Freudismo: um esboço crítico* [1927], bem como em outros textos do Círculo de Bakhtin, iniciamos esta seção analisando a forma como os autores compreendem a *ideologia* e o lugar de onde ela surge.

A partir da compreensão da ideologia percebida como “falsa consciência”, como ocultamento da realidade, ou ainda como a “não percepção da existência das contradições e da existência de classes sociais, promovidas pelas forças dominantes [...]” (MIOTELLO, 2012, p. 169), o Círculo de Bakhtin constrói sua forma de pensar a *ideologia*.

Na perspectiva bakhtiniana, a ideologia é social, portanto, constituída em todas as esferas das atividades humana. Essa percepção vai além de uma visão limitada de ocultamento da realidade, pois a ideologia é vista como o “elemento constitutivo da vida social e como condição de existência da própria consciência e da linguagem humana” (SILVA FILHO, 2013, p. 14).

Se a ideologia é um elemento social, cuja condição de sua existência é a consciência e a linguagem humana, há de se considerar a relação intrínseca que Bakhtin/Volochínov (1997 [1929])⁶ estabelece entre ideologia e linguagem. A ideologia precisa se materializar para sua existência. Assim, ela imprime suas marcas na linguagem, que, por sua vez e por isso mesmo, não é neutra. A partir disso, o autor afirma que “tudo o que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 31, grifo do autor).

Os signos, nesse sentido, são *sociais e ideológicos*, e sua existência é a materialização da comunicação social. São criados pelo homem e se inserem no processo de interação entre uma consciência individual e outra, ou seja, em um terreno interindividual, no qual os sujeitos, socialmente organizados, estão situados em um determinado momento sócio-histórico, em uma dada esfera social, em uma dada situação de interação, assumindo, com isso, determinadas posições e valores sociais (axiologias).

Acerca da criação dos signos e sua relação com a ideologia, um instrumento (um objeto, uma imagem ou um conjunto de sons) pode-se tornar um signo ideológico. Os autores exemplificam isso na obra *Marxismo e filosofia da linguagem* [1929], a partir de dois instrumentos, a foice e o martelo. Esses dois objetos, com suas características próprias, são vistos apenas como instrumentos que realizam funções específicas. Porém, inseridos como emblema na bandeira da União Soviética, ultrapassam suas peculiaridades e passam a adquirir um sentido ideológico no campo social. Assim, o que era instrumento (corpo físico), converte-se em *signo ideológico*.

Por ser de caráter social, o signo ideológico faz parte de uma determinada realidade, refletindo e refratando também outras realidades exteriores a ele, uma vez que “tudo o que é ideológico possui significado e remete a algo fora de si” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 31). Fazendo parte de uma realidade, ao signo é conferido um valor e a possibilidade de avaliação.

⁴Segundo Faraco (2009), o *Círculo de Bakhtin* foi uma escola de pensamento russo do século XX, que tem como centro das teorias Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895-1975). Outros estudiosos denominam, também, de *Bakhtin e seu Círculo* para se referir a esse grupo heterogêneo de pensadores formado por Bakhtin, Medvedev, Volochínov, Kanaev, MatveiKagan, Iudina e Pumpianski, entre outros. Tal círculo abordava questões sociais e culturais colocadas pela Revolução Russa. O ponto central de seus estudos filosóficos era o modo como a linguagem registra os conflitos dos grupos sociais, a partir da crença de que a produção linguística é essencialmente dialógica, e, portanto, construída no processo de interação social.

⁵Os autores comentadores citados neste trabalho fazem menção aos conceitos refletidos por Bakhtin e seu Círculo.

⁶De acordo com Faraco (2009), há controvérsias quanto à autoria de algumas obras do Círculo de Bakhtin, dentre elas a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Assim, não nos ateremos à identificação de um único autor ao referenciarmos os trechos das obras do Círculo, quando há, além de Bakhtin, os outros autores indicados na capa e na ficha catalográfica da edição consultada. A respeito da grafia dada ao nome de Volochínov, será feito conforme está grafado da capa da obra consultada, posto que em algumas obras o nome foi grafado como “Voloshínov”.

Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico.* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 32, grifo do autor).

Assim, a ideologia, como já dito, é materializada em signos. É definida como um conjunto de ideias e valores expressados na interação verbal (ou outra modalidade semiótica) dos indivíduos de diferentes grupos socialmente organizados, na concretude da história. Por essa perspectiva, a ideologia estende-se de uma consciência individual a outra consciência, edificando, com isso, valores adquiridos quando há interação entre essas consciências. Por compartilharem entre si um conjunto de signos organizados socialmente, “a lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica da interação semiótica de um grupo social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 36).

A relação intrínseca entre a ideologia e signo ideológico, como de caráter social, é esclarecida pelo Círculo e vai de encontro com outras correntes da época que trataram do tema: o *idealismo* e o *psicologismo*. Tanto uma corrente quanto outra, segundo o Círculo, situam a ideologia somente na consciência humana. Sobre essas orientações, o autor contrapõe dizendo que:

A ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista, pois a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.35).

Nas palavras do autor, é um erro transferir o estudo da ideologia para o estudo da consciência, uma vez que nesta, o produto ideológico, material e social, é introduzido à força no quadro da consciência individual, privando-se de qualquer realidade social. Além disso, tais correntes esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, os discursos); além de dispensarem a ideia de “que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.33).

Bakhtin/Volochínov (1997 [1929]) rompe com tais concepções explicando que a consciência individual é definida a partir de um meio ideológico, isto é, “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.35). A expressão, o pensamento, a consciência, a atividade mental, enquanto discurso interior, são modelados pela ideologia, que é social. O autor não exclui o psiquismo da ideologia, mas afirmam que esses dois campos entram em uma constante relação dialógica.

A posição da relação da consciência organizada a partir da ideologia é encontrada também na obra *Problemas da poética de Dostoiévski [1929]*, quando Bakhtin analisa o discurso das personagens centrais das obras de Dostoiévski, considerando-as como sujeitos que não se constituem apenas no plano de suas consciências. Segundo o autor, “o herói dostoiévskiano não é apenas um discurso sobre si mesmo e sobre seu ambiente imediato, mas também um discurso sobre o mundo: ele não é apenas um ser consciente, é um ideólogo” (BAKHTIN, 2010b [1929], p. 91). Ou seja, o discurso sobre o mundo, ideologicamente constituído, funde-se com o discurso da consciência individual. Por essa perspectiva, a ideologia contribui para afirmar a plenitude semântica sustentada na base da autoconsciência humana, cuja aquisição do seu valor semântico é mediado por aquilo que é externalizado nas relações sociais. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov (1997 [1929]), “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 34).

Diante disso, o Círculo não concebe a questão da ideologia como algo pronto e dado, como fez o idealismo, colocando a ideologia como uma ideia pronta em um lugar fixo na consciência do homem. Nem concebe a ideologia como algo já dado, desenvolvido apenas no interior individual, como o psicologismo tratou. A ideologia é, portanto, compreendida como um acontecimento vivo e dialógico.

Bakhtin e o Círculo ampliam seus estudos aprofundando questões como a constituição dos signos e a constituição da subjetividade. De acordo com Miotello (2012, p.169), Bakhtin e seus companheiros constroem o conceito de ideologia no movimento, “sempre se dando entre a instabilidade e estabilidade [...], na concretude do acontecimento”.

Nesse movimento, o surgimento de um novo signo e a atribuição de novos significados a signos existentes, situa-se em um determinado tempo e espaço, logo, assentado sobre um *cronotopo*, visto que “cada tempo-espaço corresponde a uma nova concepção de homem, de sociedade e a um novo conjunto de significados e acentos de valor próprios da criação ideológica daquele cronotopo específico” (SILVEIRA, 2013, p. 58).

Dessa forma, Bakhtin estabelece uma relação inseparável entre a ideologia e o cronotopo, uma vez que a ideologia somente se materializa na sua sócio-história, ocorrendo dentro de um determinado tempo e espaço históricos. Isto é, cada grupo social específico é marcado por particularidades relacionadas às experiências que ele vivencia em um dado momento de sua história.

Em cada momento de um evento, por exemplo, foi atribuído um nome a um determinado objeto com características específicas. Já em outro recorte temporal, esse objeto, de certa forma, teria outras características,

posto que os sujeitos, em sua natureza inacabada, nesse outro período, seriam diferentes. Entende-se, assim, que a palavra escolhida para designar o mesmo objeto seria outra.

[...] os diferentes acentos de valor que povoam as palavras, os diferentes matizes da criação ideológica dialogam na grande temporalidade, assim, o presente é sempre, em alguma medida, uma contrapalavra ao passado. As transformações que ocorrem no sujeito, nos signos, na língua, são sempre fruto da dialética social, mas, além disso, são sempre cronotópicas. (SILVEIRA, 2013, p.59).

Uma mesma palavra pode abranger diversos significados, a depender da esfera, do contexto e da temporalidade em que está sendo usada. Podemos pensar em inúmeras palavras carregadas de seus vários sentidos, como “liberdade”, “democracia”, “política”. Cada uma trará um significado de acordo com a época e a esfera na qual estão situadas. As palavras, nesse sentido, “funcionam como agente e memória social, pois uma mesma palavra figura em contextos diversamente orientados” (MIOTELLO, 2012, p. 172).

Assim, de acordo com Medviédev,

Cada produto ideológico (ideologema) é parte da realidade social e material que circunda o homem, é um momento do horizonte ideológico materializado. Não importa o que a palavra signifique, ela, antes de mais nada, está materialmente presente como palavra falada, escrita, impressa, sussurrada no ouvido, pensada no discurso interior, isto é, ela é sempre parte objetiva e presente do meio social do homem. (MEDVIÉDEV, 2012 [1928], p. 50).

Para o Círculo, a palavra é, portanto, um produto ideológico vivo da interação dos sujeitos. No processo de interação social, os sujeitos dão vida a ela com sua entoação expressiva, marcada por valores atribuídos na sociedade.

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 36).

Por isso, não são apenas estruturas linguísticas que os sujeitos escutam, mas sim palavras enunciadas com seus juízos de verdades ou mentiras, informações importantes ou triviais, boas ou ruins, etc. “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 95), e somente se constitui quando repleta de significado.

Bakhtin (2011b [1951-1953]) afirma que qualquer palavra existe para um locutor em três aspectos: “como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão” (BAKHTIN, 2011b [1951-1953], p. 294).

Além disso, Bakhtin/Volochínov (1997 [1929]) esclarece, a partir do estudo do material verbal, como a realidade (infra-estrutura) determina o signo e como o signo reflete e refrata a realidade em transformação. Considera a palavra, enquanto signo ideológico, o material indicador mais sensível das mudanças sociais. De acordo com o autor,

A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.41).

De forma que a palavra funciona como material semiótico em toda e qualquer situação de interação social, ela se torna signo ideológico por excelência, porque é repleta de entoações do diálogo vivo entre os interlocutores com os valores sociais. Tem por função refletir até mesmo as mais sutis mudanças ocorridas na base social, até atingirem as estruturas sociais formalizadas.

A partir dos sistemas semióticos em que a palavra e outros signos funcionam como produto ideológico concretizado na comunicação dos sujeitos, o Círculo trata a ideologia não simplesmente como uma força única e hegemônica na sociedade, mas como um sistema ideológico constituído pelas relações entre duas formas: *a ideologia do cotidiano* e *a ideologia formalizada (oficial)*.

Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a “ideologia do cotidiano”, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas. (YAGUELLO, 1997, p. 20).

Como disse Miotello (2012), a ideologia se constitui no movimento, ou seja, entre a instabilidade e a estabilidade, com isso, o Círculo caracteriza as duas grandes formas do sistema ideológico.

A ideologia do cotidiano é fruto do discurso interior e exterior, a qual penetra integralmente no nosso comportamento. Para o autor, essa ideologia “constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos e gestos e cada um dos nossos estados de consciência” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.119).

Por assim ser, Bakhtin/Volochínov (2007 [1927]) caracteriza a ideologia do cotidiano como “sensível, compreensiva, nervosa e móvel”, tendo em vista que em seu bojo se acumulam as contradições, as quais, após atingirem certo limite, estendem-se na ideologia formalizada (oficial).

A ideologia oficial tem certa estabilidade por corresponder às estruturas formalizadas socialmente, como a ciência, a religião, a política, a legislação, entre outras. É, portanto, compreendida como sistema relativamente dominante capaz de implantar um sistema enformado único e de produção de mundo. Essa ideologia se assenta na base da ideologia do cotidiano (que, por sua vez, é instável e é o nascedouro dos sistemas ideológicos) e sobrevive, portanto, nas relações da vida cotidiana, como os encontros casuais, as conversas fortuitas, os acontecimentos do dia-a-dia, as diversas reuniões sociais.

Assim, de um lado, temos a ideologia oficial que por sua estrutura e conteúdo é relativamente estável; e, de outro, a ideologia do cotidiano, não fixada em um sistema e que ocorre na concretude do acontecimento e é menos relativamente instável. Para os autores, a inter-relação entre essas duas ideologias, percebidas como dois sistemas de interação dinâmica, formam um contexto único e completo.

Os sistemas ideológicos constituídos da moral social, da ciência, da arte e da religião cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano, exercem por sua vez sobre esta, em retorno, uma forte influência e dão assim normalmente o tom a essa ideologia. Mas, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano; alimentam-se de sua seiva, pois, fora dela, morrem, assim como morrem a obra literária acabada ou a idéia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.119).

Em uma análise inicial do contexto ideológico do documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, observamos que ele é construído no interior da ideologia oficial, inserido no campo ideológico da esfera escolar. Há palavras enunciadas repletas de significados no interior desse documento, ligadas por uma cadeia ideológica que dialogam com outras épocas, com outras ideologias, cuja materialização está estabelecida nas leis, decretos e regimentos escolares. Esses discursos ideologicamente formados são agregados ao conteúdo para o ensino de língua portuguesa. Na década de 1970, a língua foi conceituada como forma de comunicação e expressão, na tentativa de romper com a percepção de ensino anterior, o qual dava valor ao “bom uso da língua” e ao “falar e o escrever bem” (SOARES 2010). Julgamento este que se formou a partir da ideologia oficial desde quando a língua portuguesa foi instituída como disciplina (RAZZINI, 2000)⁷, perpassando a esfera escolar, e depois misturando-se à ideologia do cotidiano, cujo âmbito conferiu juízos de valor sobre o modo “correto e bonito” de se expressar no meio social.

Diante disso, na próxima seção, abordaremos as concepções de *discurso* e *relações dialógicas* pela perspectiva bakhtiniana, uma vez que a ideologia se constitui pelos discursos concretizados nas relações dialógicas.

2.2 O DISCURSO E AS RELAÇÕES DIALÓGICAS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM

Em *Marxismo e Filosofia da linguagem [1929]*, Bakhtin/Volochínov discorre sobre as concepções de língua compreendida como expressão do pensamento (subjetivismo idealista) e como estrutura de formas linguísticas (objetivismo abstrato). Diante dessas correntes, o Círculo desenvolve o conceito de língua constituída pelo fenômeno social de interação verbal, “em sua integridade concreta e viva, e não a língua como objeto específico da linguística [estruturalismo, por exemplo], obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2010b [1929], p.207).

Por essa perspectiva, a língua vai além de sua condição de estrutura, pois é entendida como discurso e, por isso, agrega uma dimensão semiótica e uma dimensão social. De acordo com Silva Filho (2013, p.38), “[...] toda a realidade da língua é social, histórica e ideológica, materializada em seu uso efetivo como linguagem nas interações humanas”.

Sendo assim, a linguagem é considerada uma atividade humana, constituindo-se nas relações de interação entre os sujeitos. Quando as pessoas interagem, recuperam conversas anteriores, fatos ocorridos, inserem em seus

⁷ No Capítulo 4 é apresentada a concepção de ensino da língua portuguesa quando instituída no currículo escolar no século XIX.

diálogos assuntos das mais variadas esferas: científica, religiosa, política, da vida cotidiana, etc. Ao mesmo tempo podem pensar em questões que irão desenvolver, ou ainda podem antecipar a resposta do seu interlocutor.

Por mais que a linguagem esteja relacionada aos gestos, à imagem, à fala, à escrita, pois necessita de uma dimensão semiótica, ela estará também sempre ligada a um determinado tempo e espaço e a uma posição do sujeito diante do mundo. A linguagem, portanto, é um produto vivo da interação social, das condições materiais e históricas de cada tempo, e “só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (BAKHTIN, 2010b [1929], p. 208). Assim, a partir dessa concepção de língua/linguagem, podemos compreender a noção de discurso. Para o Círculo, o discurso está atrelado à língua em seu uso, orientada pelas relações dialógicas.

A noção de diálogo está relacionada a uma visão que vai além do diálogo face a face, nas trocas de turno, em que um sujeito fala e o outro responde. O diálogo, conforme caracteriza Faraco (2009, p.68), deve ser entendido como “um vasto espaço de lutas entre as vozes sociais [...]”. Diz respeito ao *todo* do enunciado, isto é, aos enunciados em sua relação com os enunciados ditos anteriormente, chamados de *já-ditos*, e aos que serão pronunciados, os enunciados *pré-figurados*, que respondem ao enunciado produzido. O dialogismo, então, são as relações de sentido estabelecidas pelo próprio enunciado⁸.

Todo enunciado é dirigido a outrem e tem uma orientação ativa do falante, manifestada por uma resposta. As pessoas aceitam, rejeitam, confirmam, recusam, ou seja, sempre respondem a algo que lhes foi proferido pelo falante. Quando o *eu* se enuncia, já está pensando na resposta do outro. Ele espera, aguarda e antecipa a compreensão ativamente responsiva de seu interlocutor. Além disso, os discursos do falante são orientados por enunciados já-ditos, que lhes são constitutivos.

Ao se constituir na atmosfera do “já dito”, o discurso é orientado ao mesmo tempo para o discurso-resposta que ainda não foi dito, discurso, porém, que foi solicitado a surgir e que já era esperado. Assim é todo diálogo vivo. (BAKHTIN, 2002, [1934-1935] p. 87).

Em meio a essa relação dialógica sempre haverá uma tensão. A tensão é inerente ao dialogismo, ao encontro, à resposta aos discursos entre dois sujeitos. Seus discursos estão constituídos na alteridade, isto é, na relação entre o *eu* e o *outro*, por isso, “em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa” (BAKHTIN, 2002 [1934/1935], p.88). É uma relação de discursos que se entrelaçam aos discursos do outro, agregando suas crenças, suas ideologias, suas vivências, seus valores, nas mais variadas esferas sociais.

A confiança na palavra do outro, a aceitação reverente (a palavra autoritária), o aprendizado, as buscas e a obrigação do sentido abissal, a concordância, suas externas fronteiras e matizes (mas não limitações lógicas, nem ressalvas meramente objetivas) sobre posições do sentido sobre o sentido, da voz sobre a voz, intensificação pela fusão (mas não identificação), a combinação de muitas vozes (um corredor de vozes), a compreensão que completa, a saída para além dos limites do compreensível que amplia a compreensão, o afastamento para além dos limites do compreendido, e assim por diante. (BAKHTIN, 2011c [1959/1961], p. 327).

Para o Círculo, não pode haver relações dialógicas em uma concepção de língua fechada em seu sistema, como as palavras, os morfemas, as unidades sintáticas, que servem de objeto de estudo com vistas a uma perspectiva rigorosamente linguística, posto que

[...] as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto. [...] Toda linguagem, seja qual for seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística, etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2010b [1929], p.209).

As relações dialógicas como constitutivas do discurso são possíveis não somente entre enunciações integrais, como um todo. Esse enfoque dialógico também se manifesta em partes isoladas, como em uma única palavra, ou entre imagens, obras pictóricas, como um quadro, um *cartoon*, desde que sejam vistas como enunciados. Isso significa que todos os discursos são expressos em uma matéria signíca e pretendem estabelecer uma comunicação dialógica.

Em síntese, o discurso se constitui na atmosfera do já-dito, surge e se mantém na relação constitutiva com a reação-resposta dos interlocutores. É possível a constituição do discurso na/pela relação dialógica dos falantes, em situações de comunicação discursiva em um dado momento histórico. Conforme esclarece Bakhtin, “toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada) [...]” (BAKHTIN, 2011d [1970/1971], p. 379).

⁸ A concepção de enunciado se encontra na seção 2.3.

Diante disso, tendo em vista que o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional* é um documento aqui analisado na sua condição de enunciado, temos que considerar que ele se constitui no âmbito de discursos já-ditos e que responde a esses discursos, bem como está também em busca da reação-resposta de outros discursos. Trataremos, então, nas próximas seções, a forma como Bakhtin concebe o enunciado, para também na seção adiante discutirmos o sujeito-autor de seus discursos.

2.3 O ENUNCIADO COMO UNIDADE REAL DA COMUNICAÇÃO DISCURSIVA

No texto *Os gêneros do discurso [1951/1953]*, Bakhtin desenvolve o conceito de enunciado/enunciação⁹ ao afirmar que a língua é empregada em forma de enunciados, sejam estes verbais orais, verbais escritos, ou, como discutido em outros textos, materializados em qualquer outra forma semiótica, como, por exemplo, um quadro, um desenho, uma música.

Nas interações das quais participamos, proferimos nossos discursos por meio dos enunciados, compreendidos como a unidade concreta da comunicação discursiva. Nessa comunicação, o enunciado tem por sua principal característica materializar o querer-dizer dos sujeitos, refletindo as condições e as finalidades específicas de cada discurso e de cada esfera social. Ele possui certos limites e certo acabamento, tornando, por isso, possível a resposta do outro.

Sendo o meio social o campo da comunicação, os enunciados nascem de uma situação extraverbal, denominada também de dimensão social do enunciado. De acordo com Acosta Pereira, “**qualquer enunciado é sempre determinado pelas condições reais da situação extraverbal**, isto é, antes de tudo pela situação social imediata e, em sua totalidade, pela situação sócio-histórica ampla” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 27, grifo do autor). Nesse meio extraverbal estão inclusos os elementos determinados pelas condições específicas de cada discurso, pois inseridos em um contexto sócio-histórico mais amplo, definem quem proferiu os enunciados, para quem e com que finalidade.

No texto *Discurso na vida e discurso na arte [1926]*, Bakhtin/Voloshínov sustenta que o enunciado compreende três fatores: 1) *o horizonte espacial comum* dos interlocutores (a unidade do visível); 2) *o conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores; e 3) sua *avaliação comum* dessa situação. Segundo o autor, por essa razão o enunciado é mais do que uma parte verbal materializada. Para a constituição e a compreensão do seu sentido, são necessários aspectos exteriores a ele, compostos pela plenitude social constitutiva, isto é, o contexto extraverbal, ou seja, sua dimensão social, que dará condições para a sua significação e o seu sentido.

Assim, a situação extraverbal está longe de ser meramente a causa externa de um enunciado – ela não age sobre o enunciado de fora, como se fosse uma força mecânica. Melhor dizendo, *a situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação*. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1976 [1926], p.9, grifo do autor).

O enunciado, então, como um todo significativo, materializa no âmbito social as intenções, os valores e o conteúdo ideológico externalizados pelos discursos dos falantes, sempre orientados a um interlocutor. Nesse sentido, todo enunciado é o produto da interação entre os sujeitos socialmente organizados, bem como é determinado pela situação social mais imediata e ampla, o que inclui as questões ideológicas.

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1997 [1929], p.121).

A partir disso, os sujeitos responsáveis por seus enunciados esperam a compreensão e a reação-resposta do outro. Quando o ouvinte recebe o enunciado proferido pelo falante, manifesta sua compreensão de forma a atribuir um valor, julgando ser bom ou ruim, falso ou verdadeiro, correto ou errado. Como consequência, o interlocutor reage respondendo aos enunciados recebidos com outro enunciado, seja ele verbal, imagético, gestual e até mesmo por meio do silêncio, o que também significa uma atitude de resposta. Nas palavras de Rodrigues (2005),

O enunciado, desde o seu início (projeto discursivo), objetiva a reação-resposta ativa (imediate ou não, verbal ou não, exterior ou interior [discurso interior] daquele a quem é destinado e constrói-se em função dessa eventual reação-resposta. Os enunciados já-ditos e os enunciados pré-

⁹ Na obra *Estética da Criação Verbal*, o tradutor Paulo Bezerra, em nota, explica que Bakhtin não faz distinção dos termos *enunciado/enunciação*, pois ambos apresentam o mesmo conceito, traduzido do termo *viskázivanie*, como o ato de produção do discurso. Nessa obra, Bezerra optou utilizar somente o termo *enunciado*. Já em *Marxismo e Filosofia da linguagem* são apresentados os termos *enunciado*, *enunciado concreto* e *enunciação*, sem nenhuma distinção entre eles. Também não é feita a distinção dos termos no texto *Discurso na vida e discurso na arte*.

figurados (reação-resposta antecipada do outro) “determinam” a construção do enunciado, tornando-o, como já dito, uma unidade multiplanar, sulcado por esses enunciados. (RODRIGUES, 2005, p. 160).

Ao se constituir no âmbito do *já-dito*, o enunciado é também determinado pelo enunciado-resposta futuro. É a partir deste que se espera uma resposta, baseia-se nela, pressente-a, ao mesmo tempo em que é orientado pela resposta do enunciado que ainda não foi dito, mas que provocou uma resposta esperada. Assim, para o Círculo, a atitude de resposta a outros enunciados é percebida como *réplica*, o que se liga ao conceito de relações dialógicas, tratado na seção anterior.

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares fios ideológicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ele também surge desse diálogo como seu prolongamento, *como sua réplica*, e não sabe de que lado ele se aproxima desse objeto. (BAKHTIN, 2002[1934/1935], p. 86, grifo nosso).

Além disso, por ser de natureza dialógica, o enunciado surge do diálogo vivo e concreto da vida humana, em que o interlocutor pensa e se expressa para um auditório social definido. Segundo o autor, “o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.112-113, grifo do autor). Isso significa que o interlocutor orienta seu discurso em função de seu auditório, o qual determinará a construção composicional de seu enunciado e os limites que possibilitam a reação-resposta do interlocutor.

Dentre esses limites, Bakhtin (2011b [1951-1953]) apresenta algumas características específicas dos enunciados como unidade da comunicação discursiva, sendo estas a *alternância dos sujeitos do discurso*; a *conclusibilidade*; a *expressividade*.

A *alternância dos sujeitos do discurso* assinala as fronteiras do enunciado, pois toda enunciação possui um início e um fim. O sujeito marca o término de seu enunciado (o *dixi* conclusivo, o qual o ouvinte entenderá como o término do enunciado), passando a palavra ao seu interlocutor e dando espaço para que ele tome uma atitude de resposta, seja de forma verbal ou não verbal, silenciosa, imediata, retardada, etc.

Essa alternância dos sujeitos dos discursos, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias. (BAKHTIN, 2011b [1951-1953], p. 275).

A alternância entre os sujeitos ocorre nos diversos meios e situações de comunicação, tanto no diálogo real (réplicas do diálogo) ocorrido entre os interlocutores na vida cotidiana, quanto em um romance ou tratado científico, na forma verbal ou não-verbal.

A *conclusibilidade* é uma peculiaridade do enunciado intimamente ligada à alternância dos sujeitos, pois é, de certa forma, “uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso, essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o que quis dizer [...]” (BAKHTIN, 2011b, [1951-1953], p. 280). Então, a conclusibilidade determina algumas categorias específicas que criam a possibilidade de resposta do interlocutor. Tal possibilidade se liga a três fatores: “1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e do gênero do acabamento” (BAKHTIN, 2011b [1951-1953], p.281).

A exauribilidade do objeto e do sentido, ou tratamento exaustivo, conforme chamam alguns autores, relaciona-se à esfera social na qual o enunciado foi produzido. A própria noção de gênero está relacionada à esfera, dando o acabamento aos enunciados. Em esferas em que os gêneros pareçam mais padronizados, o acabamento é mais pronunciado/verificável. Já nas esferas em que os gêneros são menos padronizados, como a literária, por exemplo, o tratamento exaustivo pode ser mais variável. De acordo com Rodrigues (2001),

A possibilidade mais intensa do tratamento exaustivo do tema observa-se nos enunciados cujos gêneros se apresentam mais estabilizados e padronizados em um grau máximo, onde o momento criativo quase não se encontra presente. Já nas esferas da criação (sobretudo na da ciência), que tem no seu escopo o trabalho de criação do autor, onde a concepção do seu objeto discursivo é em construção e o sentido se constrói na relação necessária com os outros enunciados, já não se pode dizer o mesmo. Só se pode falar de um mínimo de conclusividade que permite a adoção de uma postura de resposta por parte do interlocutor. (RODRIGUES, 2001, p. 38).

Segundo Bakhtin, o objeto é inexaurível, contudo, quando se torna *tema* do enunciado, “ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certa situação do problema, em um dado material, em

determinados objetivos colocados pelo autor [...]” (BAKHTIN, 2011b [1951-1953], p. 281). Por isso, essa peculiaridade está intimamente ligada à alternância dos sujeitos do discurso.

O enunciado é a materialização do querer-dizer do falante, ou seja, a vontade discursiva do locutor que produz o *todo* do enunciado. A ideia verbalizada, o projeto do discurso do sujeito, determina a escolha do objeto, seus limites e sua exauribilidade semântico-objetual. Além disso, a partir da vontade discursiva, o falante também determina as formas típicas composicionais e a escolha do gênero do discurso, que irá veicular a uma situação concreta e única da comunicação discursiva. Nas palavras de Acosta Pereira,

Esse elemento da conclusibilidade ocorre nos campos da comunicação discursiva, seja em função de aspectos de ordem semântico-objetual, da situação concreta de enunciação, seja em função da composição dos interlocutores. Podemos entender, assim, que falamos apenas através de determinados enunciados relativamente estáveis [...] (ACOSTA PEREIRA, 2012, p. 34).

Quanto à *expressividade*, esta é a materialização dos valores sociais nos enunciados, que, por sua vez, são determinados pelo elemento expressivo, ou seja, “pela relação valorativa do falante com o elemento semântico-objetual do enunciado” (BAKHTIN, 2011b [1951-1953], p.296) e pela relação com os outros enunciados. Bakhtin/Voloshínov, no texto *Discurso na vida e discurso na arte [1926]*, concebe total importância ao tom expressivo (entoação) do enunciado, ao afirmar que é o que dá vida aos enunciados. Para o autor, a entoação é plenamente social e demonstra o valor do objeto discursivizado.

Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores – a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (BAKHTIN/VOLOSHÍVOV, 1976 [1926], p.11).

O enunciado, portanto, concretiza-se pela entoação. De natureza dialógica, a sua expressão pode variar para mais ou menos intensa, a depender da maneira como o falante valora e se posiciona frente ao objeto do discurso, da esfera de comunicação na qual o enunciado está sendo vinculado e dos enunciados já-ditos com os quais ele dialoga. Assim, “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só a relação com os objetos do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011b [1951-1953], p. 298).

Ao comparar os enunciados com a oração e a palavra, estas percebidas no sistema da língua, Bakhtin (2011b [1951-1953]) afirma que, sendo neutras, elas carecem de expressividade. Sem o contato com a situação extraverbal, não possuem plenitude de sentido e são incapazes de determinar a postura de resposta do interlocutor.

A oração possui uma entoação gramatical específica, e pode ser repetida inúmeras vezes em sua estrutura absolutamente idêntica, como, por exemplo, uma citação bibliográfica. A diferença é que quando percebida na função de enunciado, relacionada a uma situação extraverbal, seu efeito não será de repetição, permitindo ser sempre um novo enunciado. “Se uma palavra isolada é pronunciada com entoação expressiva, já não é uma palavra mas um enunciado acabado expresso por palavra [...]” (BAKHTIN, 2011b [1951-1953], p. 290). Sendo assim, a oração e a palavra receberão entoação expressiva no conjunto dos enunciados, porque são vistos como tais.

Além das particularidades que constituem o todo do enunciado, voltando-se para as especificidades do pensamento das ciências humanas, Bakhtin, no texto *O problema do texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas [1959/1961]*, faz uma reflexão acerca da relação entre os conceitos de enunciado e texto. Segundo o filósofo, o texto, tanto o oral quanto o escrito, ou em qualquer outra forma semiótica, é a realidade imediata para o estudo do homem social e sua linguagem, uma vez que seus pensamentos, sentimentos são expressados em forma de textos. Embora existam diversas finalidades no âmbito das ciências humanas,

Se entendido o texto no sentido mais amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciências das artes (a musicologia, a teoria, e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos. [...] Independentemente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida. (BAKHTIN, 2011c [1959/1961], p. 308).

Percebido como fenômeno social, Bakhtin (2011c, 1959/1961) afirma que existem dois polos em um texto: de um lado o polo da língua como estrutura, e, portanto, o texto oral ou escrito possui um sistema universalmente aceito de signos. Isso implica que por trás de cada texto está o sistema de linguagem, que corresponde a tudo o que é repetido e reproduzido, ou tudo que pode ser dado fora do texto.

Ao mesmo tempo, no outro polo, o texto é visto como enunciado a partir de dois elementos determinantes: o seu projeto discursivo, que envolve o autor e o seu projeto de dizer, e a realização desse projeto, a produção do enunciado vinculada às condições de situação de interação. O que se percebe nesse polo é que o texto é visto na sua integridade completa e viva, fazendo dele um enunciado. E como enunciado, constitui um novo acontecimento, um evento sempre único e irrepetível na cadeia da comunicação discursiva.

Portanto, o texto como fenômeno concreto é tomado como sinônimo de enunciado. Contudo, na construção do objeto teórico, os estudos acerca do texto fazem diferentes recortes, abstendo-se de um dos polos para direcionar seus estudos, estes nomeados por Rodrigues (2001) de *texto-estrutura* – estudo do texto na sua imanência; e de *texto-enunciado* – o texto como mediador da interação.

Embora o Círculo reconheça a importância do estudo do texto visto como fenômeno linguístico e textual, de acordo com Rodrigues, “sua orientação é outra, ausculta o texto como fenômeno sociodiscursivo” (RODRIGUES, 2005, p. 159).

A partir dos conceitos até o momento discutidos, analisamos o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional* como um texto na sua condição de enunciado. De forma que sendo o Colégio Catarinense o autor do seu querer-dizer, ele materializou suas intenções por meio dos enunciados atrelados a outros enunciados já-ditos. Dessa forma, por ser enunciado, observamos que cada discurso expressado dialoga com outros enunciados. Nessa relação dialógica, sua finalidade está em responder o discurso da LDB 5.692/71, que determina a reorganização da estrutura curricular da escola.

Ao considerarmos o texto como enunciado em uma situação ampla de interação, questionamos: com quem o Colégio Catarinense está dialogando? Para que finalidade? Quais enunciados já-ditos estão integrados aos discursos no seu projeto de dizer? Pois, da mesma forma que Bakhtin, “estamos interessados primordialmente nas formas concretas e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (BAKHTIN, 2011b [1951-1953], p. 319).

Conscientes de que todo enunciado vincula-se em uma situação de interação (dimensão extraverbal do enunciado), estabelecendo nessa interação um índice de significação do enunciado, é importante refletirmos, na próxima seção, sobre a atitude dos interlocutores frente ao objeto do discurso, a valoração.

2.4 DO IMBRINCAMENTO ENTRE VALORAÇÃO E IDEOLOGIA

De acordo com a perspectiva bakhtinina, o sujeito, enquanto único e singular, se direciona ao outro numa posição de atitude responsiva, de forma a expressar sua avaliação sobre si, sobre o outro, encontrando-se em relações volitivas com o mundo.

No texto *Para uma filosofia do ato responsável* [1920/1924], Bakhtin desenvolve a noção de valoração do pensamento enquanto ato responsável. Para tanto, propõe dois momentos do sujeito: o conteúdo sentido e o conteúdo histórico-individual (factual).

[...] tanto o seu conteúdo sentido quanto o fato de sua presença em minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – estes dois momentos, portanto, seja o do sentido, seja do histórico individual (factual), são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável. (BAKHTIN, 2010a [1920-1924], p. 44).

Assim, para que o conteúdo se torne um evento real e experienciado, é preciso ser historicamente instituído. Ao separar o conteúdo do seu real evento do existir, esse conteúdo torna-se indiferente ao valor atribuído no ato realizado.

O valor atribuído ao conteúdo decorre dos atos atravessados por entonações emotivo-volitivas. A entonação emotivo-volitiva, também chamada por Bakhtin de tom emotivo-volitivo, expressa a completude do evento em um determinado momento. Por isso, não se pode separar o evento do contexto singular e único de uma consciência viva, pois “um tom emotivo-volitivo, uma valoração real, não se referem ao conteúdo enquanto tal, tomado isoladamente, mas na sua correlação comigo do existir que nos engloba” (BAKHTIN, 2010a [1920-1924], p.90).

Ao entrelaçar a história das experiências únicas do sujeito e a eventicidade do seu ato, a valoração dá o caráter do evento (ACOSTA PEREIRA, 2012). O pensamento do sujeito pode estar envolvido à consciência real por várias razões que não necessariamente tenham relação com o aspecto de conteúdo-sentido do pensamento dado. Por isso, de acordo com Acosta Pereira, “a projeção de valor que abarca e perpassa todo existir-evento singular não é uma reação inata ao ser ou uma reação psíquica passiva, mas uma orientação moralmente validada e responsabilmente ativa” (ACOSTA PEREIRA, 2012, p.61).

Bakhtin (2010a [1920-1924]) esclarece que o tom emotivo-volitivo indica o momento do sujeito no seu agir evento, da sua experiência vivida, do seu pensamento enquanto ato. O sujeito busca sempre construir valores para esse existir-evento. Além disso, à medida que o sujeito atribui um caráter valorativo-sensorial relacionado ao caráter volitivo-realizador, ele vai se tornando um sujeito responsabilmente racional.

O momento da atuação do pensamento, do sentimento, da palavra, de uma ação, é precisamente uma disposição minha ativamente responsável – emotivo-volitiva em relação à situação na sua totalidade, no contexto da minha vida real, unitária e singular. (BAKHTIN, 2010a [1920-1924], p. 92).

O sujeito age e interage de forma a se tornar responsável por suas ações, posicionando-se em relação aos valores constituídos no meio social. Nesse sentido, podemos pensar que o ato é o produto de uma escolha ética, na/pela qual o sujeito, em uma dada situação única e irreptível, posiciona-se perante o outro. É, portanto, um sujeito responsivo:

[...] o ato é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o sentido e o fato, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas*. (BAKHTIN, 2010a [1920-1924], 80-81, grifo do autor).

Sobral (2012) trata da arquitetônica do ato, envolvendo de uma só vez o processo do ato e a valoração que o sujeito empresta ao próprio ato. Nessa arquitetônica, o pensar, o agir, e a valoração do sujeito estarão sempre atravessados por tons emotivo-volitivos. Uma vez que o ato é atravessado por entonações, sempre será um ato emotivo-volitivo inserido em todos os momentos do conteúdo, ou seja, “que penetra em tudo o que é realmente vivido” (BAKHTIN, 2010a [1920-1924], p. 92). Ao mesmo tempo em que o ato abrange todo o seu conteúdo e se relaciona ao seu evento-existir singular, é, também, em sua singularidade, orientado pelos tons emotivo-volitivos.

Em meio à discussão do existir-evento e seu tom emotivo-volitivo, Bakhtin/ Volochínov (1997 [1929]) relaciona o conceito de valoração com o conceito de ideologia. Como vimos, os signos, no processo de interação, tornam-se um consenso entre indivíduos socialmente organizados. A partir disso, o autor trata do índice de valor que penetra todo o conteúdo do signo.

[...] todos os índices de valor com características ideológicas, ainda que realizados pela voz dos indivíduos (por exemplo, na palavra) ou, de modo mais geral, por um organismo individual, constituem índices sociais de valor, com pretensões ao consenso social, e apenas nesse consenso é que eles se exteriorizam no material ideológico. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.45).

Os índices de valor têm características ideológicas. O objeto, que adquiriu um valor quando inserido no horizonte social de algum grupo, manifesta uma reação semiótico-ideológica a partir de uma significação interindividual, ou seja, uma significação que é o resultado do consenso entre os indivíduos. Conforme afirma o autor, “*não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social*” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.45, grifo do autor).

Assim, todo signo ideológico possui um índice de valor social dentro de uma dada realidade. Bakhtin/Volochínov (1997[1929]) chama a realidade que forma um signo de *tema do signo*. Se cada signo formado possui seu tema, então cada manifestação verbal também possui seu próprio tema. Em outras palavras, um signo ideológico possui seu *tema ideológico*, que, por sua vez, é constituído de um índice de valor social.

[...] todos estes índices sociais de valor dos temas ideológicos chegam igualmente à consciência os absorve como seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza *interindividual*.” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.45, grifo do autor).

A partir disso, podemos observar a valoração dos enunciados, os quais materializam os discursos e apresentam suas posições axiológicas. Segundo Faraco (2009), “todo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto” (FARACO, 2009, p. 25). Isso nos faz pensar que o enunciado é concebido tanto como a unidade da comunicação discursiva, quanto a unidade de sentido axiológico, constituído na interação social, pois, como visto, todo enunciado possui uma orientação valorativa (BAKHTIN, 2011b [1951-1953]).

No texto *Discurso na vida e discurso na arte [1926]*, Bakhtin/Voloshínov afirma que as entonações do falante expressam os valores que correspondem à avaliação da situação do locutor frente ao seu interlocutor. Com a entonação, o falante dá vida à palavra, entra num diálogo com os valores sociais, expressando seu ponto de vista sobre esses valores; “é a materialização de uma avaliação social, a expressão ‘sonora’ da valoração” (RODRIGUES, 2001, p.27, grifo da autora). Além disso, a entonação é suscetível às mudanças sociais, bem como é a partir dela que a avaliação social encontra sua expressão. A entonação expressiva é compreendida pelo interlocutor quando entra em contato com os julgamentos de valor atribuídos em um grupo social.

Compreendemos, assim, que os índices de valor social estabelecem um vínculo entre o enunciado e seu contexto social e situam os limites entre o plano verbal e o plano extraverbal. Esse vínculo é concretizado pela entonação, posto que esta, sendo constitutiva do enunciado, expressa a atitude valorativa do sujeito.

Em síntese, a valoração, vinculada ao contexto social e às instâncias da situação extraverbal, concretizada pela entonação, possibilita compreender as avaliações sociais que organizam as ações de um determinado grupo. Além disso, a valoração constitui o enunciado e é responsável pelo seu sentido, portanto é a “relação subjetiva

emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do enunciado” (BAKHTIN, 2011b [1951-1953], p. 289).

Após esclarecermos o conceito de valoração segundo a teoria bakhtiniana, prosseguiremos nosso estudo a respeito do sujeito, um ser participativo no mundo, que pensa, exprime-se e toma atitudes responsivas nas diversas instâncias sociais.

2.5 SUJEITO RESPONSIVO

Nos estudos do Círculo de Bakhtin, como já discutido anteriormente, a constituição ideológica da consciência do indivíduo e sua expressão é materializada *na* e *pela* linguagem, pois o sujeito é constituído discursivamente e dialogicamente na alteridade. Esta, por sua vez, associa-se na relação e contraposição de um *eu* para um *tu*, ambos estabelecidos por um horizonte socioideológico. Sendo assim, não há como existir um sujeito pleno em sua condição humana, isolado do convívio social, vivendo somente em sua consciência individual, sem interagir com o outro.

Para Ponzio (2010a), a arquitetônica bakhtiniana é constituída a partir da alteridade na interação:

Cada eu ocupa o centro de uma arquitetônica na qual o outro entra inevitavelmente em jogo nas interações dos momentos essenciais de tal arquitetônica, e portanto do eu, segundo a qual se constituem e se dispõem de valores, os significados e valores espaçotemporais. Esses são todos caracterizados em termos de alteridade são: eu-para-mim, eu-para-o-outro, o outro-para-mim. (PONZIO, 2010a, p. 23).

A relação do *eu-para-mim* tem por condição a “minha” singularidade no mundo, vivo o *eu* fora de *mim* com a finalidade de me perceber no *outro*. É nessa relação de alteridade que tenho um excedente de visão sobre mim, que me foi dado pelo outro. Além de ser condicionado pela singularidade, o excedente de minha visão é também condicionado pelo meu lugar no mundo, pois sou o “único a estar situado nesse momento e nesse lugar” (BAKHTIN, 2011a [1924/1927]), onde todos os outros estão fora de mim. “Fora de meu *eu-para-mim*, eles são para mim na existência, são momentos da existência axiológica do outro” (BAKHTIN, 2011a [1924/1927], p. 93). É um sair-se de si e ver o outro tal como ele enxerga o mundo, colocando-se no lugar dele. Assim,

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (BAKHTIN, 2011a [1924/1927], p. 22).

Isso significa que eu possuo uma visão do outro em um lugar onde ele mesmo não se percebe e se completa. Por outro lado, o outro tem uma visão sobre mim inacessível a mim, uma vez que não posso ocupar o seu lugar na existência, tendo em vista que o lugar dele é único, singular, insubstituível. Sobral (2012) esclarece isso dizendo que “o sujeito sabe do outro o que este não pode saber de si mesmo, ao tempo em que depende do outro o que este não pode saber de si” (SOBRAL, 2012, p.24).

Diante disso, a perspectiva bakhtiniana propõe que ao mesmo tempo em que o sujeito é um *eu-para-si*, condição para que se realizem os discursos interiores, as tomadas de consciência, a construção de valores e a identidade subjetiva, ele também é um *eu-para-o-outro*, condição para que se insira no contexto da relação *responsável/responsivo*.

A relação *responsável/responsivo* diz respeito ao sujeito constituído socialmente, comprometido com sua palavra. O sujeito é respondente por seus atos, da mesma forma que é responsivo nas ações. Em outras palavras, cada sujeito, tendo como centro organizador de seu discurso o meio social, é responsável por seus atos e, também, responsivo ao outro. Portanto, “o ato na sua integridade é mais que racional – é *responsável*” (BAKHTIN, 2010a [1920/1924], p. 81, grifo do autor).

O sujeito não é tão somente orientado pelas estruturas ideológicas, mas é antes de tudo um ser dono de seu próprio pensar e responsável por seu agir, sendo, portanto, capaz de resistir e ressignificar os eventos de sua vivência, ainda que constituído socialmente.

Essa responsabilidade do sujeito está ligada à questão ética proposta pelo Círculo de Bakhtin. É explicada a partir do *não-álibi* que, segundo Ponzio (2010), significa “impossibilidade de estar em outro lugar em relação ao lugar único e singular que ocupo no existir, existindo, vivendo” (PONZIO, 2010a, p.20). Ou seja, somente eu posso ocupar o lugar onde ocupo e ser responsável pelos meus atos. Nas palavras de Bakhtin,

O ato responsável é, precisamente, o ato baseado no reconhecimento desta obrigatoria singularidade. É essa afirmação do meu não-álibi no existir que constitui a base da existência sendo tanto dada como sendo também real e forçosamente projetada como algo ainda não alcançado. É apenas o não-álibi no existir que transforma a possibilidade vazia em ato responsável

real (através da referência emotivo-volitiva a mim como aquele que é ativo). É fato vivo de um ato primordial ao ato responsável, e ao criá-lo juntamente com seu peso real e sua obrigatoriedade; ele é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade. (BAKHTIN, 2010a [1920/1924], p.99).

Sendo assim, para Bakhtin (2010a [1920/1924]), o sujeito ocupa um lugar no mundo, toma decisões éticas, fundadas em um sujeito moral constituído nas relações de alteridade, pelo excedente de visão e dialogia do outro. A partir do diálogo no interior das relações sociais que o sujeito cria possibilidade de responder ao discurso de outrem, com atitudes que manifestem a sua aceitação ou recusa, a convergência e divergência, os conflitos e consensos, etc.

Além disso, o Círculo concebe o sujeito como um ser inacabado, uma vez que a completude dele se dá no movimento contínuo entre o *eu* e o *outro*. No texto *O autor e a personagem na atividade estética [1924/1927]*, Bakhtin compara o homem visto pelo outro de forma parcial e provisória com a personagem na obra de arte:

[...] cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma que na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro. (BAKHTIN, 2011a [1924/1927], p. 3).

O acabamento do sujeito (*o todo*) não interessa ao outro, mas apenas alguns de seus atos. Para o autor, esse acabamento somente ocorre com a personagem de uma obra de arte, quando o autor consegue enxergar toda dimensão completa da vida de seus personagens. A partir disso é possível uma resposta única ao *todo* de uma determinada personagem, o que não ocorre na vida das pessoas, pois as respostas são pontuais e não se consegue acentuar cada detalhe da vida do outro para respondê-lo integralmente. Apenas se responde aos atos particulares do outro em um determinado momento.

Por causa dessa visão parcial do outro, o sujeito bakhtiniano se define como um ser inconcluso. Mesmo após a morte desse sujeito, quando as pessoas o mencionam, não se enxerga o todo dele, mas sim falam-se sobre partes de sua vida e atos. Ele nunca será reconhecido por inteiro, pois o acabamento só acontece a partir do olhar do outro, percebido de forma parcial.

Diante da teoria do ato e do sujeito responsável, assumida pelo Círculo de Bakhtin, refletimos sobre os discursos presentes no documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, identificando de que forma este sujeito, autor do documento, apresenta suas atitudes responsivas diante da nova proposta para o ensino de língua. A quem esse documento responde quando propõe o ensino de língua portuguesa, no contexto em que se cria uma nova lei para reorganizar o sistema educacional na década de 1970? Além disso, a partir da ideia de que os discursos são ligados por uma rede discursiva a outros já-ditos, refletimos, também, se o Colégio Catarinense ainda enuncia nesse documento os já-ditos de outras perspectivas passadas de ensino de língua portuguesa.

Para finalizarmos, consideramos que o Colégio Catarinense é o sujeito responsável pelos discursos apresentados no documento de nossa análise, portanto, é o autor desse documento. Por isso, é preciso que compreendamos a concepção de autor/autoria refletida por Bakhtin, a qual veremos a seguir.

2.6 AUTOR/AUTORIA COMO SUJEITO RESPONSÁVEL

A questão do autor/autoria pode ser encontrada em vários textos do Círculo de Bakhtin. No texto *Discurso na vida e discurso na arte [1926]*, Bakhtin/Voloshínov faz a relação da constituição dos enunciados na obra artística: “qualquer locução realmente dita em voz alta ou escrita para uma comunicação inteligível (isto é, qualquer uma exceto palavras depositadas num dicionário) é a expressão e produto da interação social de três participantes: o falante (autor), o interlocutor (leitor) e o tópico (o que ou o quem) da fala (o herói)” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1976 [1926], p.13, grifo do autor).

Para o autor, a obra artística possui uma percepção que representa o “cenário” de um evento, inserido na forma e organizações das palavras, bem como na inter-relação viva do autor com o mundo o qual ele descreve. Inclui-se ainda nesse cenário, um terceiro participante dessa inter-relação, o ouvinte ou o leitor. Assim, o ouvinte e o herói não são fatores externos à obra, mas são componentes participativos desta.

O Círculo define o autor como “o agente da unidade tensamente ativa do todo acabado, do todo da personagem e do todo da obra [...]” (BAKHTIN, 2011a [1924/1927], p. 10). Sendo um agente ativo, ele ocupa uma posição axiológica responsiva, isto é, é aquele que se responsabiliza por aquilo que enuncia e que, por isso, tem responsabilidade autoral. Nas palavras de Bakhtin, “o autor ocupa uma posição no acontecimento e por isso sua obra é também um momento desse acontecimento” (BAKHTIN, 2011a [1924/1927] p. 176).

Diante disso, Bakhtin distingue o *autor-pessoa*, como o escritor ou o artista, do *autor-criador*, que tem a função estética-formal e por característica materializar a relação axiológica com o herói da obra e seu mundo.

Podemos associar o *autor-pessoa* com a mesma natureza do sujeito responsivo, sobre o qual refletimos anteriormente, cuja condição humana é se constituir *no e pelo* discurso. Por assim ser, o *autor-pessoa* é provido de uma consciência real que age de maneira responsável num dado acontecimento, e se posiciona frente ao seu projeto discursivo e aos outros enunciados, ocupando um lugar de dizer. Ele está situado na fronteira do mundo que ele mesmo cria com o seu criador ativo.

Ao caracterizá-lo a partir de uma posição axiológica, Bakhtin [1924/1927] esclarece, a partir do conceito de *autor-criador*, uma substância peculiar resultante da forma composicional e do todo estético que materializa as escolhas composicionais e de linguagem, recortadas de acordo com o viés valorativo do *autor-pessoa*. Faraco (2009) esclarece essa característica do *autor-criador* da seguinte forma:

O autor-criador é entendido basicamente como uma posição estético-formal cuja característica central está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo. E essa relação axiológica é uma possível dentre as muitas avaliações sociais que circulam numa determinada época e numa determinada cultura. É por meio do autor-criador (do posicionamento axiológico desse pivô estético-formal) que o social, o histórico, o cultural se tornam elementos intrínsecos do objeto estético. (FARACO, 2009, p.89).

Trazendo a discussão para o campo das práticas culturais, em que as forças que as movimentam são determinadas pelas posições socioavaliativas colocadas nas inter-relações, Faraco observa que [...] todo ato cultural se move numa atmosfera axiológica intensa de interdeterminações responsivas, isto é, em todo ato cultural assume-se uma posição valorativa frente a outras posições valorativas [...] (FARACO, 2009, p.90). Isso envolve, portanto, também, os juízos de valor por parte dos participantes de uma obra, uma vez que o autor seleciona as palavras não simplesmente de um dicionário, mas do contexto da vida, onde já estão constituídas de julgamento de valor. O autor se preocupa com o ouvinte que irá receber essas palavras e tomará uma posição frente a elas.

Assim, ele seleciona os julgamentos de valor associados com as palavras e faz isso, além do mais, do ponto de vista dos próprios portadores desses julgamentos de valor. Pode-se dizer que o poeta trabalha constantemente em conjunção com a simpatia, com a concordância ou discordância de seus ouvintes. Além disso, a avaliação opera também em relação ao objeto do enunciado – o herói. [...] *Ouvinte e herói são participantes constantes do evento criativo*, o qual não deixa de ser nem por um instante um evento de comunicação viva envolvendo todos os três. (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1976 [1926], p 15, grifo do autor).

A autoria se preocupa com os termos linguísticos, isto é, a seleção lexical, a morfossintaxe do enunciado, embebidos de julgamento de valor social, a partir da expressividade da palavra, já presentes em outros enunciados do mesmo gênero. Assim, a palavra não é vista como uma forma abstrata da estrutura da língua, mas sim em outros enunciados, inclusive do mesmo gênero, nos quais o autor compreende a expressividade da palavra. A autoria ainda engloba aspectos relacionados ao acabamento do enunciado. Quanto a isso, Silva Filho afirma que “embora o tema de um enunciado seja virtualmente inesgotável, o autor precisa conferir um acabamento ao seu enunciado, ainda que provisório, dar-lhe um caráter de totalidade à qual o interlocutor possa responder” (SILVA FILHO, 2013, p. 84-85).

Além disso, Bakhtin afirma que “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante, ou quem escreve)” (BAKHTIN, 2011b [1951/1953], p. 308). O texto possui, como elemento estruturante, o posicionamento axiológico, cuja atividade autoral do texto tem função organizadora do enunciado, a partir da posição enunciativa de autoria. Tal posição é materializada no enunciado pelo projeto de dizer, ou a intenção discursiva do autor, mediante a escolha do conteúdo temático, da composição e do estilo. Sendo um projeto de dizer, também implica a escolha de um gênero do discurso, que organiza a elaboração do enunciado, envolvendo as variações dos gêneros elaboradas pelo autor no processo do enunciado, aquelas que considerar mais apropriadas ao gênero.

Diante da afirmação de que nenhum valor subsiste separado do seu ato vivo do reconhecimento “como princípio válido ou valor” (PONZIO, 2010a, p.17), compreendemos que a autoria de um dado texto apresenta a responsabilidade de seu discurso. Essa responsabilidade é manifestada por meio da *assinatura* do autor, a qual demonstra uma atitude de reconhecimento ao assumir o conteúdo deste ato. Conforme esclarece Bakhtin,

Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. E, no momento da assinatura, não é o conteúdo deste ato que me obrigou a assinar, já que tal conteúdo sozinho não poderia me forçar ao ato – a assinatura-reconhecimento, mas podia somente em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento [...] (BAKHTIN, 2010a [1920/1924], p. 94).

A assinatura, portanto, é vista muito além de ser um ato. Nesta, engloba-se a dimensão da responsabilidade do projeto de dizer do autor. Podemos dizer que a assinatura envolve as relações sociais e culturais estabelecidas entre os papéis dos sujeitos e seus pertencimentos a um determinado grupo social.

Em síntese, compreendemos que a concepção de autoria explicada por Bakhtin (2002 [1934-1935]) não apenas pode ser definida na esfera da arte, mais especificamente no âmbito literário, mas podemos ampliar essa concepção associando-a aos enunciados das diversas esferas sócio-discursivas, tendo por base a perspectiva de sujeito e autor. O autor ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir e opera com elementos desse acontecimento (BAKHTIN, 2011a [1924/1927]).

Até o momento, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a análise de nosso objeto de estudo. Em seguida, apresentamos os pressupostos teórico-metodológicos que subsidiam nossa pesquisa, que, como já mencionamos, está inserida no campo da Linguística Aplicada.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A possibilidade de experimentar a vida de outros para além da nossa vida local é talvez a grande contribuição da vida contemporânea, ao nos tirar de nosso mundo e de nossas certezas que apagam quem é diferente de nós e não nos possibilitam viver outras formas de sociabilidade (MOITA-LOPES).

Neste capítulo, descrevemos o percurso metodológico de nossa pesquisa¹⁰. Inicialmente, abordamos algumas metodologias de pesquisa em Linguística Aplicada. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos para a análise e interpretação de nosso objeto de estudo.

3.1 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS DE PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA

De acordo com a perspectiva bakhtiniana, “o objeto das ciências humanas é o ser *expressivo e falante*” (BAKHTIN, 2011b [1951/1953], p.395, grifo do autor). Esse *ser* da teoria do Círculo, como vimos no capítulo anterior, não se constitui por si mesmo. Sendo um sujeito ininterrupto em seu sentido e significado, constitui-se a partir da interação com o outro, que se constrói por meio da realidade discursiva, isto é, por meio *da/na* linguagem. Entrelaçando a concepção de sujeito concebido pelo Círculo com a concepção de pesquisa em Linguística Aplicada, defendemos, então, que a pesquisa se desenvolve mediante o diálogo entre o pesquisador e seu objeto de estudo (o sujeito e seus discursos).

Com a proposta de estudar o *enunciado* na perspectiva sociológica, podemos exprimir concretamente o problema da mútua influência do signo e do ser, isto é, da relação entre sujeito e linguagem. Para tanto, o estudo dessa relação no campo da Linguística Aplicada requer uma abertura para que a teoria e a prática se transformem, ou se desenvolvam, dialogando com outros campos de pesquisa, sem que uma teoria reduza a outra, ou que ocorra somente um empréstimo de conceitos. Não que o empréstimo não seja necessário, para Rajagopalan (2008), esse empréstimo é útil como instrumento para a reformulação de um dado problema novo.

Para tanto, Fabrício (2008) elenca alguns procedimentos metodológicos pelos quais a Linguística Aplicada tende a se orientar, apresentados a seguir:

- *Interrogar-nos acerca da relevância social da temática e do objetivo gerais de nossos estudos.* Qual a importância da pesquisa para uma melhoria e mudança social? Nessa circunstância, é importante considerar os sujeitos sociais que experimentam as práticas sociais e o fenômeno que inspira o fundamento da pesquisa.
- *Refletir sobre como a temática vem sendo tradicionalmente tratada.* É relevante para o pesquisador refletir a respeito dos traços e pressupostos de uma episteme ocidentalista, que se orienta para “a construção de relações de causalidade, articulações de obviedade, explicações definitivas, certezas bem alicerçadas, provas incontestáveis, ideias consensuais, etc.) (FABRÍCIO, 2008, p.59).
- *Inserir o objeto de estudo em amplo campo de problematizações.* Nesse campo, deve ser criada a possibilidade de contextualizar o local e o tempo em que a pesquisa se realiza, isto é, na sua dimensão sócio-histórica.
- *Mapear a rede semântica e a episteme em jogo.* Esse mapear proposto pela autora pode ser relacionado às orientações de Bakhtin, em uma pesquisa sustentada pelos múltiplos enunciados, índices de valor e discursos (*eu* e o *outro*) apresentados no meio social.
- *Detectar os intertextos.* O pesquisador deve se ater aos intertextos que compõem a rede de significados, os quais constituem o objeto, ou seja, interpretar os discursos, enunciados nas redes dialógicas nas quais se constituem.
- *Historicizar o objeto, compreendendo como foi produzido.* O objeto foi produzido dentro de um determinado contexto. Nesse sentido, o pesquisador deve observar que esse objeto carrega em sua história regimes de verdade e corresponde aos juízos de valor imersos às conjunturas históricas e socioculturais.
- *Ter ciência que nossas descrições e observações de eventos não são neutras e não podem ser feitas de fora de nossa linguagem.* Isso inclui dizer que as descrições também não podem ser feitas fora da rede de significações que envolvem nosso arcabouço teórico.
- *Apresentar nossos trabalhos como fabricação de “edifícios” móveis, cujos “alicerces” líquidos não permitem a solidificação do conhecimento “erguido”, seu esgotamento ou o alcance de um alvo certo.* O trabalho deve ser pensado para além da solução de problemas, ter mobilidade, no sentido de dar continuidade na pesquisa, e contribuir para outras pesquisas. O que também indica ter flexibilidade para ampliar e/ou desdobrar a pesquisa em futuras perspectivas de trabalho.

¹⁰ Por razões de organização e por quisermos focar mais a questão do modo de fazer pesquisa da Linguística Aplicada, discutimos esse tema no capítulo da metodologia. Essa opção de apresentação não deve levar à leitura de que a Linguística Aplicada é uma metodologia de pesquisa.

- *Pensar, operando em uma dimensão ética, nos possíveis efeitos e consequências do caminho percorrido pelo pesquisador.* Além disso, questionar a respeito desses caminhos, priorizando a quem, onde e de que forma eles podem atingir, trazer benefícios ou prejudicar as pessoas.
- *Reexaminar o trabalho, submetendo-o não só à crítica de nossos pares, como também aqueles que pensam diferentemente de nós.* Cabe-nos sermos flexíveis em nossas posturas e acolher as diferentes formas de pensar, pois é na compreensão de outras consciências que criamos espaço para a inteligibilidade.
- *Engajar-nos no debate de ideias como troca argumentativa e exposição de razões.* Para tanto, é preciso evitar a contestação de ideias contrárias.
- *Revisitar posições e reavaliar escolhas.*

Diante disso, ao investigar o documento a partir do cronotopo no qual ele pertence, tal postura teórico-metodológica possibilita-nos analisar os dados, considerando o contexto sócio-histórico da época e a partir do conceito de dialogismo. Considerando que a linguagem se constitui em um processo ininterrupto, os sentidos dos enunciados apresentados na proposta de ensino de língua portuguesa do *Programa de Língua e Literatura Nacional* podem ainda ressoar atualmente nos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Sobral (2012), é importante nos espelhar em outras pesquisas, criarmos uma totalidade arquitetônica que possa suprir as necessidades, tanto particulares da nossa situação de pesquisadores, do objeto estudado, quanto da esfera a que pertence a investigação. A transdisciplinaridade contribui para romper as barreiras de um método tradicional de pesquisa, que visa seguir seus próprios parâmetros e crenças. Inclui-se, aqui, o diálogo com outras pesquisas para construir inteligibilidades, compreender o que outras teorias nos informam e seguir os “descaminhos e desaprendizagem” para pensar os fenômenos que ocorrem na língua e no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A preocupação, como sugere a pesquisa em Linguística Aplicada, é transcender o tradicional formato do conhecimento científico, que, segundo Moita-Lopes, “foi formulado com base na crença na separação entre o pesquisador e objeto que estuda [...]” (MOITA-LOPES, 2008, p.100).

Dessa forma, na condição de pesquisadoras de Linguística Aplicada, sabemos da real necessidade de organizar uma pesquisa, de forma que nos permita estudar o objeto de análise para mostrar os resultados e suas implicações relevantes para o mundo teórico e para o mundo concreto da vida humana.

3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Inseridas no campo da Linguística Aplicada, realizamos uma pesquisa de abordagem metodológica qualitativa com enfoque interpretativista. Diante da análise do objeto estudado, buscamos nos conduzir pelas etapas teórico-metodológicas refletidas pelo Círculo de Bakhtin, principalmente nos pressupostos acerca do discurso e das relações discursivas; do enunciado como unidade real da comunicação discursiva; do imbricamento entre ideologia e índices sociais de valor; da atitude de resposta/responsividade e de responsabilidade do sujeito.

Frente a essa perspectiva, analisamos o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, elaborado pelo Colégio Catarinense na década de 1970, buscando, a partir da análise descritivo-interpretativista, compreender como esse colégio reorganizou o ensino de língua portuguesa a partir da LDB 5.692/71.

Diante da premissa de que o pesquisador dialoga com seus dados e que passa a assumir uma posição axiológica, apresentamos o percurso metodológico desta pesquisa. Partimos desde os primeiros passos na busca do nosso objeto de estudo, detalhando todo o processo de nossa investigação, até alcançarmos o objetivo do trabalho: analisar os discursos do documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, para respondermos a questão de pesquisa: como o Colégio Catarinense reorganizou o ensino de língua portuguesa para se adequar à LDB 5.692/71?

Ressaltamos que esta pesquisa está inserida no projeto intitulado *O ensino de língua portuguesa nas escolas de Santa Catarina no Século XX (1900 a 1980): o discurso e a práxis escolar*, vinculado ao Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada – NELA – do Programa de pós Graduação em Linguística da UFSC. Tendo como base teórica a filosofia de linguagem fundamentada pelo Círculo de Bakhtin, é um projeto que visa analisar como se constituiu o ensino de língua portuguesa no Estado de Santa Catarina durante o século XX, de modo especial, de 1900 a 1980 (década em que começa a última reforma de ensino).

Nesse contexto, primeiramente, até chegarmos ao nosso objeto de pesquisa, realizamos um trabalho de “garimpagem” nas escolas mais antigas do município de Florianópolis/SC - dentre essas o Instituto Federal de Santa Catarina e o Colégio Lauro Müller. O objetivo de nossa busca foi encontrarmos textos escritos, como materiais didáticos, materiais pedagógicos, documentos legislativos, que nos dessem pistas de como o ensino de língua portuguesa foi tratado em sua sócio-história no final do século XIX e início do século XX, por meio da análise dos discursos materializados nesses textos. Por serem documentos de décadas longínquas, tivemos dificuldade em localizar textos que tratassem especificamente do ensino de língua portuguesa naqueles colégios.

Por não encontrarmos material suficiente, decidimos buscar os dados no Colégio Catarinense, em razão de ser também uma das escolas mais antigas de Florianópolis. Em meio a uma série de materiais arquivados no sótão desse colégio, encontramos o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, datado em 1973. No interior deste, localizamos a seção intitulada *Programa de Língua e Literatura Nacional*, a qual contém o

conteúdo disciplinar de língua portuguesa para o ensino de 1º e 2º graus instituídos oficialmente a partir da LDB 5.692/71.

Diante disso, questionamos a respeito da relevância social de analisarmos um documento que balizou o ensino de língua portuguesa em um colégio particular, cuja orientação desde sua fundação era pautada na pedagogia jesuítica de ensino. Naquela época, o colégio deparou-se com o contexto do regime militar, no qual a transformação política exigiu uma nova forma de tratar o ensino, conforme previsto na LDB 5.692/71. Assim, ao folhearmos as páginas do documento, em meio aos discursos os quais apresentaram a nova orientação para o ensino naquela escola, surgiu a nossa questão de pesquisa: como o Colégio Catarinense reorganizou o ensino de língua portuguesa, de modo a se adequar à LDB 5.692/71?

Ao fazermos uma leitura prévia do documento, buscamos estudar o contexto histórico-social no qual ele se insere, para compreendermos as axiologias daquela época e o modo como as axiologias se imbricam nos discursos, que se materializam nos enunciados, e como esses discursos se entrelaçam ou entram em conflito no documento, em sua condição de enunciado. A partir disso, refletimos a respeito da relevância de entendermos se de fato houve uma mudança de concepção, de finalidades e de conteúdos para o ensino de língua portuguesa mediante a nova LDB.

Delineando nosso objetivo a partir da questão de pesquisa proposta, fomos traçando os passos metodológicos fundamentais para a análise dos dados, ancorados teórica e metodologicamente nos estudos do Círculo de Bakhtin. Ao desenvolvermos um trabalho problematizando a ciência enquanto transcrição de uma realidade, buscamos compreender também o tipo de pesquisa que estamos desenvolvendo e a sua metodologia. Sob a perspectiva filosófica de linguagem de Bakhtin, consideramos que os eventos não existem de forma isolada, independentes um dos outros, uma vez que estão interligados por um elo na cadeia discursiva, num processo inacabado de construção da linguagem.

Ao registrarmos a análise dos discursos do documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, numa abordagem de cunho sócio-histórico, tratamos de relacioná-lo a outros documentos constituídos como enunciados e de diferentes ideários nas suas sócio-história, tais como a *Ratio Studiorum*, que orientou o ensino jesuítico como proposta pedagógica adotada inicialmente pelo Colégio Catarinense; e a LDB 5.692/71, que reorganizou o ensino conforme o novo ideário político da década de 1970. Portanto, são registros que fazem parte de um processo de construção do ensino de língua portuguesa em sua história.

No próximo capítulo, apresentamos o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, considerando que ele se relaciona com a sua dimensão sócio-histórica e ideológica que lhe é constitutiva. Assim, iniciamos com a análise do contexto político-histórico da década de 1970 investigando como foi tratado o ensino de língua portuguesa a partir das LDBs de 1960 e 1970. Prosseguimos com a apresentação da autoria do documento e da história do Colégio Catarinense e da sua pedagogia de ensino jesuítico.

4 A DIMENSÃO SOCIAL DO DOCUMENTO *PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA NOVA ESTRUTURA EDUCACIONAL*

Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc (BAKHTIN).

Com o propósito de analisar os discursos apresentados no *Programa de Língua Nacional e Literatura*, parte constitutiva do documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, concebemos o documento na condição de enunciado, cuja dimensão social lhe é constitutiva. Construído entre o diálogo com outros enunciados já-ditos, seus discursos são direcionados ao seu interlocutor, a Secretaria do Estado de Santa Catarina, a quem o documento se dirige.

Assim sendo, trazemos a dimensão histórico-político-ideológica do ensino de língua portuguesa na década de 1960 e 1970 e analisamos, de modo especial, como a LDB 5.692/71 trata a questão da educação básica e do ensino de língua portuguesa, posto que o documento em análise surge como reação-resposta a essa LDB. Para analisarmos a dimensão social, tivemos como base os estudiosos da política e da história da educação no Brasil, bem como da disciplina de língua portuguesa, dentre eles Romanelli (1986); Saviani (2001); Soares (2008); Razzini (2000); Silveira (2013), etc.

Além disso, para a análise dos dados, é também relevante compreendermos o ensino jesuítico e o documento *Ratio Studiorum*, o qual orientou o plano político-pedagógico das escolas jesuíticas, portanto, do Colégio Catarinense. Tratamos também da história desse colégio até a década de 1970, pois consideramos essa questão como parte integrante da dimensão social dos dados de pesquisa.

4.1 O CONTEXTO SÓCIO-POLÍTICO DO BRASIL NAS DÉCADAS DE 1960 E 1970

De acordo com os estudos de Romanelli (1986), o Estado brasileiro teve um papel significativo no período entre 1930 a 1964, no sentido de apresentar um equilíbrio entre o modelo político de tendências populistas e o modelo de expansão industrial, gerando com isso condições básicas de infraestrutura para a sociedade. O empresariado se apoiou no poder público e, portanto, aceitou o nacionalismo como ideologia do governo, de forma a manter o equilíbrio do modelo político em contrapartida com o modelo econômico no país.

Os anos de Jucelino Kubitschek, que antecederam a década de 1960 (1956-1960), nas palavras de Saviani (2008), foram anos de “euforia desenvolvimentista”, cuja meta era completar o desenvolvimento industrial do país. O governo pode assegurar relativa calma política dando curso às franquias democráticas, devido ao equilíbrio que repousava da seguinte contradição: “[...] ao mesmo tempo que estimulava a ideologia política nacionalista, dava sequência ao projeto de industrialização do país, por meio de uma progressiva desnacionalização da economia” (SAVIANI, 2008, p. 292).

Já no início da década de 1960, segundo Oliveira (2007), ocorreu a primeira grande crise econômica do Brasil. A implementação do capital internacional na economia foi o principal motivo para o rompimento desse equilíbrio, momento em que o governo deixa de ser apoiado pelo empresariado e pelas Forças Armadas. Diante dessa situação, Oliveira (2007) elenca alguns aspectos econômicos e estruturais que tiveram consequências à crise, dentre eles:

- O estagnacionismo: esgotamento do dinamismo do Processo de Industrialização de Substituições e Importações;
- Crise cíclica endógena típica da economia industrial e capitalista;
- Necessidade de reformas institucionais;
- A nova forma de acumulação que se inicia, a partir daí, que influenciará as Políticas Econômicas e ensejará a participação cada vez maior do Estado da economia, modificando seu papel. (OLIVEIRA, 2007, p. 39).

Nesse contexto, a sociedade se dividiu em dois grupos: à esquerda havia aqueles que buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política, tratando de nacionalizar a economia; e à direita, aqueles que pretendiam adequar a ideologia política ao modelo econômico, colocando em causa a desnacionalização da ideologia (SAVIANI, 2008).

Em 1961, um grupo de empresários do Rio de Janeiro e São Paulo fundou o Instituto de Estudos Políticos e Sociais (IPES), articulado a um grupo de empresários multinacionais, o qual permaneceu em atividade até 1971. A atuação do IPES, de acordo com Saviani (2008), foi desenvolver uma doutrina através de uma “guerra psicológica”, apoiado pelos órgãos da imprensa e das entidades sindicais das indústrias, utilizando para isso os meios de comunicação, como o rádio, a televisão, os *cartuns* e os filmes. O grupo atuou no meio estudantil, dos trabalhadores da indústria, bem como dos camponeses, com a intenção de desagregar em todos os domínios sociais as organizações que defendiam os interesses populares.

A relação entre os empresários e os militares foi o ponto de partida para o golpe civil-militar desencadeado em 31 de março de 1964. As forças socioeconômicas saíram vitoriosas, impondo uma nova política brasileira, que se consolidou na adequação de uma ideologia política orientada para o modelo sócioeconômico. Segundo Romanelli (1986), era um modelo concentrador de renda, pois “segue [ia] o caminho das sociedades periféricas que se industrializaram a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população” (ROMANELLI, 1986, p.194).

Assim, de uma ideologia do nacionalismo desenvolvimentista, o país passa para uma ideologia da interdependência. Com tal ruptura política, necessária para a preservação da ordem socioeconômica de uma nação comandada pelos grupos dominantes, de acordo com Saviani (2008),

[...] a “Revolução de 1964” foi realizada para assegurar a continuidade da ordem socioeconômica, é inegável seu significado de “mudança política radical”, atestada até mesmo pelo simples fato da permanência dos militares no poder por 21 anos, caso inédito na história política brasileira. (SAVIANI, 2008, p. 294).

Diante desse quadro, havia a necessidade de que o Estado garantisse a reprodução, pelo viés capitalista de produção, de uma política adotada pelos oligopolistas, tanto no sentido ideológico quanto no mercantil. De acordo com Oliveira (2007),

[...] para atingir as taxas de crescimento o governo militar optou pela utilização da poupança do exterior, via empréstimos, fortemente concentrados no Governo, que operou como principal tomador, por intermédio das empresas estatais. (OLIVEIRA, 2007, p.24).

Esse novo modelo implicou mudanças no Estado, definindo novas funções, dentre elas:

- a) reforço do executivo e conseqüentemente remanejamento das forças nas estruturas do poder;
- b) aumento do controle feito pelo Conselho de Segurança Nacional;
- c) centralização e modernização da administração pública;
- d) cessação do protesto social. (ROMANELLI, 1986, p. 194).

As forças sociais que se opunham ao governo federal apoiaram o golpe civil-militar. Segundo Romanelli (1986), durante o período chamado Pós-64, no que concerne à economia e à ordem política, os rumos tomados foram de acordo com a atuação de grupos sociais empresariais dominantes, que se sobrepunham à crise do populismo. Ocorreram mudanças tanto na estrutura política e econômica quanto no sistema educacional do país, em decorrência das relações de dominações que foram se definindo nessa fase de superação do modelo getuliano populista e nacionalista e de fortalecimento do empresariado industrial. Com o modelo político redefinido, o qual foi determinado, em parte, pelo fortalecimento do empresariado, houve, também, apoio no fortalecimento das Forças Armadas. Quanto a isso, Romanelli (1986) analisa que

[...] impõe-se a necessidade de se compreender que esse mesmo desenvolvimento econômico é fator de uma complexa estrutura que nem privilegia em demasia o econômico, nem, ao mesmo tempo, se resume numa simples trama de mecanismos que coloca o setor interno à mercê do externo. (ROMANELLI, 1986, p. 194).

É nesse contexto que se coloca a modernização como expressão da integração centro-periferia e de dominação no âmbito interno do país e de outros países externos. A modernização acionou mecanismos eficientes de controle, tanto no setor da administração pública, quanto no da administração privada. Mediante isso, difundiu-se a ideia de produção e trabalho em todo e qualquer âmbito. Em decorrência, diminuem-se ou até eliminam-se os perigos da integração social dos trabalhadores e a visão crítica do conjunto do sistema de produção (ROMANELLI, 1986).

Além disso, no exterior, a modernização asseguraria a expansão de mercados, como também aumentaria as distâncias entre os centros produtores de ciência e tecnologia e seus países consumidores. O controle de produção científica por parte dos países centrais assumiu a necessidade de expansão do mercado dos produtos criados por eles, uma vez que, no setor de produção científica dos países centrais, há muito se consubstanciou a perda do controle dos produtos dos trabalhos dos criadores de ciências, na relação entre os países centrais e periféricos.

Dessa forma, somente a modernização poderia efetivar essa expansão do mercado dos produtos criados pelos países centrais, posto que, em essência, “se observa nos hábitos o consumo das populações dos países periféricos para depois se consubstanciar na instalação de indústrias no próprio centro desse mercado consumidor” (ROMANELLI, 1986, p.195). Isso inclui dizer que a modernização não favorecia o desenvolvimento autônomo, pois era antes uma forma de dominação do controle interno pelo externo.

Já a respeito do sistema educacional, segundo Romanelli (1986), nesse contexto socioeconômico, o ensino como fator significativo para o desenvolvimento econômico do país foi marcado por dois momentos importantes

para as mudanças da sociedade e da economia. O primeiro é respectivo ao momento em que se implantou o novo regime, cuja política foi traçada com base na recuperação econômica. Concomitante à contenção e à repressão, constata-se um crescimento da demanda social de educação, o que fez com que se agravasse a crise do sistema educacional.

O segundo momento está relacionado ao início das medidas práticas estabelecidas pelo governo para o enfrentamento da crise, o que se efetivou por meio de uma política educacional cujo foco não estava apenas nas emergências de se resolver os problemas em decorrência da crise. Por esse motivo, exigiu-se a reforma no sistema de educação, a fim de qualificar um maior número de alunos para o mercado de trabalho.

Para tanto, de acordo com Saviani (2008), o IPES, nessa época, dedicou-se na organização de um simpósio chamado “A educação que nos convém”. Em pauta, tinha a discussão sobre o desenvolvimento econômico do país e a reforma educacional como fator determinante para o crescimento econômico. Os organizadores elaboraram um documento básico, orientando os principais objetivos dessa reforma educacional no contexto do regime militar, documento este que depois se transformou na primeira lei de diretrizes e bases da educação.

Esse simpósio contemplou onze temas para o encaminhamento da política educacional do país, em um conjunto de sugestões, elencadas por Saviani (2008):

[...] ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. (SAVIANI, 2008, p 296).

Assim, de modo que os empresários participantes do IPES operavam articulados aos órgãos estadunidenses, contaram com a colaboração na parte financeira desses órgãos, tanto no planejamento quanto na execução orçamentária da educação. Para isso, criou-se um vínculo estreito com os Estados Unidos, firmando acordos, como o MEC-USAID (convênio entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development*), adotando medidas para ajustar o sistema de ensino ao modelo econômico do Brasil.

Segundo Romanelli (1986), diante da contribuição da USAID aos órgãos governamentais de interesses internos e externos na reorganização da educação brasileira, iniciam-se duas principais fases. A primeira diz respeito à expansão da demanda social da educação e suas bases econômicas. A segunda diz respeito à criação de mecanismos a fim de garantir recursos para tal expansão, nesse caso, a implementação do salário-educação.

A partir dos convênios assinados, dentre esses os Acordos Mec-USAID encaminhados pelo MEC para a reorganização do sistema educacional, surgem as bases das reformas que serviram de fundamento a uma das comissões, a qual definiu a política educacional: a Comissão Meira Matos. Essa comissão teve de assumir duas importantes funções: “a) atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e b) estudar a crise em si para propor medidas de reforma” (ROMANELLI, 1986, p.197).

A partir disso, uma série de providências regulamentares e decretos-leis surgiram a fim de ajustar a educação para a necessidade que se tinha naquele momento: a ascensão econômica do país. Essas providências fixaram normas para a organização do ensino de primeiro e de segundo graus, bem como para o funcionamento do ensino superior mediante contribuição de outro documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. Além do relatório Meira Matos, esse grupo apresentou um anteprojeto, o qual em seguida foi transformado na Lei 5.692/71, responsável pela reforma do ensino de 1º e 2º graus.

Diante do quadro político-social Pós-1964 apresentado até o momento, observamos que a ideologia oficial, estruturada de acordo com as pretensões do regime militar e dos setores econômicos e sociais que com ele convergiram, utilizou da educação pública como uma das esferas sociais para materialização de seu projeto ideológico. Nas leis que orientam a educação, apresentam-se discursos inclinados à chamada *democratização do ensino público*, termo este apresentado por Pietri (2003), mas com uma concepção tecnicista de ensino, com vistas ao mercado de trabalho, isto é, uma democratização pouco pensada para o homem, mas pensada para se fazer girar o capital. Assim, foi proposto que o direito à escolarização abrangesse as pessoas de todas as classes sociais, conforme veremos adiante nas leis de diretrizes e bases da educação. Nas palavras do autor, as “camadas da população que até então não tinham tido acesso às práticas escolares ou às variedades lingüísticas de maior prestígio social passam a freqüentar os bancos escolares” (PIETRI, 2003, p.21). Há, portanto, uma necessidade do capital, dito de outro modo, dos grupos hegemônicos, de formar mão de obra. A escola, nesse sentido, foi ampliada para fins de expansão da nação, aliada à ideologia do regime militar, ocasionada nas lutas entre diferentes ideologias. Desse modo, essa ampliação se deu com vistas a servir de mão de obra no período da industrialização, da mesma forma que no início da República, em que a escola serviu para construir o ideário de nação.

Nesse sentido, os discursos que orientam as mudanças no ensino de língua portuguesa apresentados na LDB 5.692/71, exigiram uma atitude de resposta das instituições escolares, que tiveram de se adequar à nova Lei. São discursos ideológicos que apresentam a relação do poder instituído sobre a esfera escolar, determinando um ensino que irá moldar os sujeitos de acordo com suas pretensões, utilizando também o estudo da língua portuguesa, propriamente dito, para esse fim.

Diante disso, apresentamos os discursos mais significantes dessa LDB para melhor compreendermos como foi instituído o ensino de língua portuguesa nesse momento sócio-histórico, a fim de que em nossa análise possamos refletir em quais aspectos o *Programa de Língua e Literatura Nacional* do documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional* responde aos discursos constituídos na LDB 5.692/71.

4.2 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DA LEI DE DIRETRIZES E BASES 5.692/71

Acreditamos que os decretos e regulamentos, os quais orientam o ensino, materializam os discursos da ideologia oficial direcionados à esfera escolar, posto que “o ponto de vista é cronotópico e abrange tanto o elemento espacial quanto temporal, [e que] a isto se vincula imediatamente o ponto de vista axiológico [...]” (BAKHTIN, 2011d [1970/1971], p.369). Esses discursos são oriundos das esferas de poder, portanto, são discursos autoritários que expressam pontos de vista a respeito da escola e de como se deve “moldar” o aluno para determinados objetivos e ideais. Dessa forma, iniciamos esta seção compreendendo como ocorreram as reformas no ensino a partir das décadas de 30 até 60 do século XX, quando se instaura a primeira LDB, para em seguida adentrarmos na LDB 5.692/71, observando as mudanças ocorridas no sistema de ensino.

No período entre 1930 e 1960, duas grandes reformas ocorreram no ensino: no ano de 1932, a Reforma Francisco Campos e, em 1942, a Reforma Capanema, publicada pela Lei Orgânica. De acordo com Romanelli (1986), a Reforma Francisco Campos pode dar

organicidade ao ensino secundário, estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar, e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior. (ROMANELLI, 1986, p. 135).

Razzini (2000) esclarece que a partir da Reforma Francisco Campos foram extinguidos os exames preparatórios de acesso ao ensino superior nas escolas secundárias e criados os vestibulares, realizados pelas próprias instituições de ensino superior. O currículo do “2º Ciclo” passou a fornecer as disciplinas e os programas para o exame vestibular, também chamado de “exame de habilitação”.

o currículo do curso secundário passou a ser a base do exame vestibular, sobretudo o currículo do “Ciclo Complementar”, já especializado em três segmentos: 1º) para candidatos à Faculdade de Direito; 2º) para candidatos às Faculdades de Medicina, Odontologia e Farmácia; e 3º) para candidatos aos cursos de Engenharia e Arquitetura. Os exames vestibulares das outras faculdades e escolas superiores (por exemplo, de Filosofia, de Administração, de Educação Física) tinham instruções específicas, cujos programas das disciplinas exigidas, às vezes, coincidiam com os programas do ciclo complementar. (RAZZINI, 2000, p. 28-29).

Na Reforma Capanema, de acordo com Silveira (2013), o Brasil, nesse período governado sob a presidência de Getúlio Vargas, encontrava-se no auge do movimento de nacionalização do ensino. A partir disso, manteve-se o formato da reforma anterior dividindo o curso secundário em 1º Ciclo, chamado de *ginásial*, e em 2º Ciclo, o *Curso Clássico* e o *Curso Científico*. Assim, os estabelecimentos que ofereciam o primeiro ciclo do ensino secundário passaram a ser chamados de *Ginásios*¹¹. Já os que ministravam ambos os ciclos, passaram a ser denominados *Colégios*. Também adotou-se o currículo do 2º Ciclo, subdividido em dois cursos, como referência para o exame vestibular.

Bomeny (2001) afirma que nessa época o ensino primário foi pensado para formar cidadãos adaptados às exigências sociais para que fossem integrados na sociedade. Após a formação no primário, o aluno ingressaria no curso ginásial, que, segundo Gustavo Capanema e a política vigente do país, se destinaria à preparação de homens que deveriam assumir as responsabilidades maiores dentro da nação.

Nessa época, devemos lembrar que o acesso à escola ainda era restrito a uma parcela mínima da população. Dados do IBGE mostram que entre a área distrital e a rural no Brasil, em 1940, com uma população de 42 009 961 habitantes, em torno de 57,3 % da população era analfabeta, o que demonstra que até o acesso ao ensino primário naquela época ainda era restrito a determinadas classes sociais.

¹¹O Ginásio Catarinense recebeu o Decreto nº 11.235 enviado por Getúlio Vargas, o qual autorizava a ser chamado de *colégio*. Em 6 de janeiro de 1943 a escola foi nominada *Colégio Catarinense*, nome mantido até atualmente.

Romanelli (1986) sustenta que nesse momento a língua portuguesa, em sua variedade de prestígio, foi o ponto-chave para sustentar o ideário varguista. A ênfase dada à língua portuguesa como língua nacional tinha como propósito constituir a ordem política determinante, em que se ensinaria mesmo aos alunos de ascendência estrangeira, por meio da língua, a participarem das relações capitalistas. Para tanto, “[...] nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho” (ROMANELLI, 1986, p. 59).

Segundo Razzini (2000), o ensino de língua portuguesa no curso secundário foi elevado de forma a aumentar sua carga horária, dando-se ênfase na leitura de textos, cujos temas eram relacionados à pátria. Nas palavras da autora:

Com poucas modificações e ajustes, a reforma Capanema marcaria o ensino secundário até o início dos anos de 1960. Além do aumento de aulas do vernáculo, o patriotismo ditou também os temas preferenciais dos textos de leitura no curso ginásial. (RAZZINI, 1986, p. 104).

Romanelli (1986) afirma que a LDB pela Lei 4.024 de 1961 ainda contou com a sociedade brasileira para a organização do sistema educacional, como uma possibilidade de o país inserir-se, a partir de um modelo de educação, no sistema de produção, concomitantemente ao progresso social daquele momento. Observamos a forma como tal afirmação se apresenta na Lei:

Art. 1.º - A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e as liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como quaisquer preconceitos de classe e raça. (LDB 4.024, 1961, Art. 1º).

Portanto, a democratização do ensino foi apresentada como parte fundamental dessa lei, bem como os direitos da família e a igualdade dos direitos para a escola pública em relação à particular. A lei instituiu o ensino como direito a todos, sem distinção de classe social ou raça:

Art. 2º A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.

Parágrafo único. À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.

Art. 3º O direito à educação é assegurado:

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.

Art. 4.º - É assegurado a todos, na forma de lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5.º - São assegurados aos estabelecimentos de ensino público e particulares, legalmente autorizados, adequada representação nos Conselhos Estaduais de Educação e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados. (LDB 4.024, 1961, Art. 2º).

Assim, aliada às necessidades do capital e da ideologia dominante, com vistas a servir de mão de obra no período da industrialização, amplia-se o ensino para fins de expansão da nação. Por outro lado, também conforme vai se tomando consciência da importância da educação nos grupos sociais economicamente desfavorecidos, cresce a demanda pelo ensino. De acordo com Soares (2010), em primeiro lugar, o número de alunos na década de 1960 quase triplicou no ensino secundário e duplicou no ensino primário. Em segundo lugar, devido ao aumento de alunos das escolas, também o recrutamento de professores se ampliou, de forma a ser menos seletivo – embora grande parte desses professores viesse das recém-criadas faculdades de filosofia, formados tanto nos conteúdos de língua portuguesa e literatura, quanto nos de pedagogia e didática. Em consequência, conforme esclarece Pietri (2010), soma-se também a falta de recursos para o ensino, que “[...] se fez em meio à ausência de estrutura material e física para acomodar a nova ordem; em meio à falta de recursos econômicos e humanos para implementar as mudanças e implementar e realizar as novidades propostas [...]” (PIETRI, 2010, p. 70).

Quanto à estrutura curricular, a LDB 4.024/61 apresenta-a da seguinte forma: o curso secundário, agora nomeado como ensino médio, permanece dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial de três anos. O que se observa é que se mantém o formato da reforma anterior:

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas. (LDB 4.024, 1961, Art. 34 e 35).

Ambos os cursos, ginásial e colegial, dispunham aos alunos alternativas de currículos compostos de “disciplinas obrigatórias” e “de disciplinas complementares” nos dois ciclos. Nas palavras de Razzini (2000),

esta medida visava diminuir os "monstruosos currículos de treze disciplinas" exigidos até então no secundário, dando "maior flexibilidade" ao curso secundário com o objetivo final (no colegial) de preparar melhor e mais especificamente, os candidatos ao exame vestibular ou "concurso de habilitação". (LDB 4.024, 1961, *apud* RAZZINI, 2000, p. 109).

Romanelli (1986) esclarece que, de forma geral, quase não houve mudança comparada à reforma anterior. A vantagem da elaboração dessa LDB, em essência, foi da não prescrição de um currículo fixo a todo o território nacional, em cada nível e área: “este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e um certo grau de descentralização” (ROMANELLI, 1986, p. 1981). Além disso, abriu-se a possibilidade de os Estados e os vários estabelecimentos aderirem às disciplinas optativas do currículo, tal qual foi estabelecido pelo Conselho Federal de Educação, contribuindo também para o progresso em *matéria de legislação*. Para a autora,

Dissemos em *matéria de legislação* e dissemos bem, porque, na prática, escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa. (ROMANELLI, 1986, p.181, grifo da autora).

A respeito do ensino médio, a situação agravava-se, pois, em meio a um quadro de variações de currículos admissíveis para o sistema federal, o Conselho Federal de Educação, em vez de criar possibilidade de escolha, acabou compondo quatro modelos de currículos que pouco se distinguiam entre si, e que foram adotados por quase todas as escolas. Em síntese, o currículo ficou estruturado, em linhas gerais, da seguinte forma (ROMANELLI, 1986):

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Ensino pré-primário: composto de escolas maternais e jardins de infância; - Ensino primário, com um período de 4 anos, com a possibilidade de acrescentar mais 2 anos, com o programa de artes aplicadas; - Ensino médio, subdividido em dois ciclos: o ginásial de 4 anos e o colegial de 3 anos, compreendido como o ensino secundário e o ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores); - Ensino superior, mantendo a mesma estrutura já implementada anteriormente. |
|---|

Fonte: Elaborado pela autora, 2015.

Conforme vimos na seção anterior, após a reestruturação da política econômica do país, organizada pelo IPES juntamente com o apoio de órgãos estadunidenses, na década de 1970, ocorreram alterações na educação, estas sistematizadas na Lei de Diretrizes Básicas 5.692/71. Essa lei provocou grandes mudanças no sistema de ensino brasileiro, pois foi orientada sob a perspectiva de um novo ideário. Com o intuito de ajustar a educação ao plano econômico no qual o país se inclinava, passa a ser consolidada a concepção tecnicista de ensino, cuja aprendizagem é processada pela internalização de hábitos, em que a visão de reforço é saliente (SAVIANI, 2008).

Uma das reformas significantes nessa LDB foi a reconfiguração da educação primária e secundária da LDB de 1960 em ensino de 1º e 2º graus. O ensino de primeiro grau passou de quatro anos para oito, incorporando o ginásio, a fim de garantir, nesta fase de desenvolvimento da criança e pré-adolescente, os conteúdos e métodos vigentes. Já o segundo grau, que equivaleria ao segundo ciclo do secundário (o colegial), era formado de três anos.

Assim ficou dividido o ensino brasileiro na década de 1970: ensino de 1º grau, com 8 séries, sendo a junção do curso primário com o antigo curso ginásial; ensino de 2º grau, com 3 séries, chamado de curso colegial, ou quando acrescentado mais uma série, passava a ensino técnico; e ensino superior ou de 3º grau, com uma duração que variava de acordo com o curso e com a especialização pretendida, tanto na graduação como na pós-graduação (RAZZINI, 2000).

A junção do curso primário com o curso ginásial eliminou alguns pontos do sistema antigo, representados pelos chamados *exames de admissão*, que diz respeito à passagem do primário ao ginásial. Tais exames acabavam por eliminar boa parte dos alunos quando não atingidos todos os critérios exigidos para ingressarem no curso ginásial. Tratava-se de um sistema excludente existente no sistema de ensino do Brasil que, de certa forma, nesse processo de seletividade, servia também como “um instrumento de marginalização de boa parte da população, que concluía [apenas] o curso primário” (ROMANELLI, 1986 p. 237).

De acordo com Romanelli (1986), as mudanças nessa LDB são em relação à eliminação do dualismo entre a escola secundária e a escola técnica, criando, assim, o 1º e 2º graus em uma única escola. O 1º grau, de educação geral fundamental, visava a desenvolver a vocação e a iniciação ao trabalho; já o 2º grau buscava a habilitação profissional a nível médio. De acordo com a lei:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

- a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;
- b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º A parte de formação especial de currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (LDB 5.692, 1971, Art. 5º, § 1º e § 2º).

Romanelli (1986) afirma que a escola, nesse contexto, cumpre com o papel de promover, de um lado, os métodos e conteúdos que colaborem com uma real educação para o trabalho, e, de outro, os relacionamentos humanos que estejam associados as suas características autoritárias e inibidoras.

Assim, a reforma do 1º e 2º graus tinha o objetivo geral de possibilitar um tipo de formação que qualificasse o aluno para realização de atividades no mercado de trabalho, atuando de forma consciente no âmbito social e político em que estivesse inserido (ROMANELLI, 1986). O trabalho não era percebido somente para uma interação do homem com o meio, mas dava-se na ênfase do seu resultado, conforme nos mostra a lei:

Art. 1.º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de *auto-realização*, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (LDB 5.692, 1971, Art. 1º, grifo nosso).

A autorealização, analisada por Romanelli (1986), é vista como “não sendo um gesto gratuito, nem isolado, e só possível pela interação com o meio, através da aceitação dos seus desafios, a auto-realização humana resulta também numa modificação desse meio que a possibilita e, até, certo ponto, a condiciona” (ROMANELLI, 1986, p.236). Ou seja, a autorealização não resulta de gestos isolados, mas na interação do homem com o meio, de forma a integrá-lo de forma consciente e qualificado para o trabalho, a fim de obtenção dos resultados. Ao homem compete a tarefa de garantir um trabalho útil à sociedade, mas, também, valorizado em meio a uma vida social que tinha a tecnologia como recurso para o desenvolvimento do mercado de trabalho, o que se pode observar no texto do Parecer nº 76/75:

Os métodos da educação deverão orientar-se em direção a este novo humanismo que integre em um todo coerente a formação cultural, científica e tecnológica, assim como uma dimensão social e econômica. Esses métodos deverão incorporar, para enriquecer-se, os modernos meios de transmissão que a tecnologia tem colocado à disposição do homem e que ampliam as possibilidades de educação. (Parecer 75/76 *apud* SCHUC, 1984, p.71).

Além disso, propunha-se uma reformulação dos objetivos do ensino médio de 2º ciclo (o 2º grau), com vistas aos excedentes dos exames vestibulares, como forma de conter a demanda social de escola superior em limites mais estreitos. Pensava-se, com isso, que com esse grau de ensino o aluno seria capaz de receber uma formação profissional para o mercado. Antes de ingressar na Universidade, o candidato capacitado ingressaria na força de trabalho e deixaria de se preocupar em se formar em uma profissão, obtida pelo curso superior.

Nesse sentido, os documentos previam que o curso ginásial se responsabilizaria pela sondagem e desenvolvimento de aptidões para o trabalho, predispondo ocupações úteis, a fim de evitar a marginalização dos que terminavam a vida escolar em nível do 2º grau. O colégio integrado com os diversos tipos de formação especial e profissional levaria os mais capazes às Universidades. Sobre essa finalidade atribuída à educação, Romanelli (1986) resume dizendo que

A profissionalização do ensino médio, portanto, era vista como uma exigência que teria como resultado selecionar apenas os mais capazes para a Universidade, dar ocupação aos menos capazes e, ao mesmo tempo, conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos. (ROMANELLI, 1986, p.235).

Outra mudança significativa diz respeito à mudança de finalidade e de nomenclatura das disciplinas: (a) de *Língua Portuguesa* para *Comunicação e Expressão* nas quatro primeiras séries do 1º grau; *Comunicação em Língua*

Portuguesa, nos quatro últimos anos do 1º grau; e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no 2º grau. (b) de *Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil*, para *Estudos Sociais*; e de (c) *Matemática e Ciências Físicas e Biológicas*, para *Ciências*. O currículo acrescenta ainda as disciplinas Educação Física; Educação Artística; Educação Moral e Cívica e os programas de saúde. O Inglês foi introduzido mais tarde como ensino da língua estrangeira, obrigatório de 5ª a 8ª série, e nas séries do 2º grau.

O discurso que a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação apresenta a necessidade de uma interrelação (“tudo está em tudo”) entre as disciplinas escolares, a fim de romper o isolamento que existia entre elas.

Mas um núcleo comum não há de ser encarado isoladamente (art.2º), se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores do século XVIII, “tudo está em tudo”. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho, que se lhe acrescentem, sob pena de inevitável empobrecimento. A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto; e para isso muito hão de contribuir atividades como as de Educação Física, Educação Artística e Educação Cívica, em que a discrepância individualista numa sessão de Canto Orfeônico, numa competição desportiva ou num debate público, por exemplo, acarreta sanção natural e automática emergente das próprias situações criadas (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO, 1976, p. 33).

Nesse contexto, a disciplina de Língua Portuguesa passa a ter novas finalidades, por isso seu nome foi mudado para *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do 1º grau, e *Comunicação em língua portuguesa* nas séries finais desse mesmo grau. A língua passa a ser vista como uma forma de expressão, mas também de comunicação, assentada, portanto, em novos referenciais. Já no 2º grau o foco em comunicação não participa da denominação, passando a se chamar *Língua portuguesa e literatura brasileira*. Sobre isso, Pietri (2010) reflete que [...] como características principais dessa disciplina curricular, no período, o fato de ter sido alterada sua denominação – não mais *língua portuguesa*, mas *comunicação e expressão*; de ter como base, para sua estruturação interna, a teoria da comunicação –, minimizando-se, em relação aos conteúdos, os conhecimentos próprios ao ensino gramatical tradicional (o que caracterizaria, inclusive, um hiato em relação ao que anteriormente constituía essa disciplina); e de ter como objetivo formar cidadãos instrumentalizados para o mercado de trabalho, aptos para as exigências que o desenvolvimento econômico apresentaria, o que teria conferido caráter pragmático à disciplina. (PIETRI, 2010, p. 71, grifo do autor).

Nesse sentido, a disciplina *Comunicação e Expressão* continua com a base do subjetivismo individualista (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929]), uma vez que considera a língua como meio de expressão, mas também passa a ter como base a *Teoria da Comunicação*, um modelo de comunicação difundido por Roman Jakobson, estudioso que influenciou os estudos linguísticos nas décadas de 60/70 do século passado. Assim, a disciplina teve como propósito, segundo Pietri (2010), formar sujeitos instrumentalizados para exercerem funções no mercado de trabalho, motivo pelo qual foi conferido ao ensino de língua portuguesa um caráter pragmático (muito embora isso tenha ocorrido muito mais no âmbito dos documentos prescritivos do que no âmbito das práticas educacionais, como mostraremos na apresentação dos resultados de pesquisa).

Percebemos um embate entre os discursos quando há a tentativa de romper com a perspectiva de ensino da língua portuguesa que privilegiava o ensino da gramática, a uma nova concepção de língua concebida como um meio de comunicação. A partir dessa mudança no ensino, pretende-se “desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor de mensagens, através da utilização e compreensão de códigos diversos – verbais e não-verbais” (SOARES, 2010, p.154). Como podemos ver no Artigo 4º, a lei determina que

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira. (LDB 5.692, 1971, Art. 4º, § 2º).

Observamos no documento que ainda se propõe a questão da escola e de seu conteúdo curricular como espaço e ferramenta de instituição de valores sociais e morais no homem. A citação seguinte expressa a forma como se pensava a função das disciplinas escolares a serem ministradas, e a forma como elas deveriam se relacionar entre as áreas do currículo.

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como um mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação “audiovisual”, a ponto de que, se já não vivemos uma cultura

predominantemente oral, pelo menos as duas tendem a equilibrar-se. [...] Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de “expressão da Cultura Brasileira”. As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação de nossa História, da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos [...]. (SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO, 1976, p.34-35).

Diante dos objetivos do Parecer 853/71, podemos perceber a função instrumental do ensino de língua, orientada para outras disciplinas e sob influência dos meios de comunicação de massa, já evidente no próprio nome “Comunicação e Expressão” no ensino de 1º grau. Assim, “deslocava o eixo da função ideológica, centrada até então no ensino do falar e escrever bem e corretamente, para a aprendizagem de diversas linguagens, centradas na eficácia da comunicação e na compreensão e apreciação da ‘Cultura Brasileira’” (RAZZINI, 2000, p.112):

Art 3º. – Além dos conhecimentos, experiências e habilidades inerentes às matérias fixadas, observando o disposto no artigo anterior, o seu ensino visará:

Em Comunicação e Expressão, ao cultivo da linguagem que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como Expressão da Cultura Brasileira; (Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação *apud* RAZZINI, 2000, p. 111).

Segundo Razzini (2000), deparamo-nos com o ensino progressivo de português. No 1º grau partia-se do "saber linguístico prévio" para as "sistematizações gramaticais", por meio de "textos em articulação com outras matérias". Esses textos poderiam conduzir, no 2º grau, a “uma compreensão e apreciação’ de nossa cultura, expressa pela literatura brasileira e por ‘nossos valores mais típicos’” (RAZZINI, 2000, p.113).

Analisando a proposta para o ensino de língua portuguesa apresentada na LDB 5.692/71, a qual teve influência da concepção pedagógica tecnicista, acreditava-se que seguindo tal concepção poderiam ser efetivados métodos eficientes para se desenvolver habilidades com características operacionais nos alunos, com vistas a serem realizadas no mercado de trabalho após a conclusão de seus estudos. Para tanto, de acordo com Soares (2008), a escola teve também por excelência a transmissão e compreensão de fatos, ideias e informações, utilizando-se das habilidades de leitura, escrita e comunicação oral para desenvolver a língua portuguesa com a perspectiva de ser usada como instrumento de comunicação e expressão da cultura nacional.

Na próxima seção, trataremos da história do Colégio Catarinense e sua pedagogia de ensino, pautada no sistema jesuítico de ensino, orientado pelo documento *Ratio Studiorum*.

4.3 O COLÉGIO CATARINENSE E O SISTEMA JESUÍTICO DE ENSINO

Por se tratar de uma pesquisa orientada pela perspectiva do Círculo de Bakhtin, é preciso compreender o cronotopo do documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, isto é, o tempo e o espaço sobre o qual ele se assenta. Sendo assim, o estudo da constituição do Colégio Catarinense também é de grande relevância para nossa pesquisa. Intencionamos manter um diálogo com a pedagogia de ensino formada pelos jesuítas, a partir da qual esse colégio se orientou desde sua origem, para observarmos se também ressoam os discursos dessa pedagogia no *Programa de Língua e Literatura Nacional*.

Quando falamos do ensino jesuítico, devemos considerar o documento *Ratio Studiorum*, criado pelos padres jesuítas, como base de conduta para essa pedagogia educacional. Por isso, desenvolvemos esta seção trazendo os autores que pesquisaram a história deste colégio e aqueles que pesquisaram o ensino jesuítico e o documento *Ratio Studiorum*, a saber: Dallabrida (2001), Souza (2005), Pick (1979), Toledo (2000) e Saviani (2001).

4.3.1 A fundação do Colégio Catarinense

A fundação do Colégio Catarinense foi um marco importante na história da educação de Santa Catarina (SOUZA, 2005; DALLABRIDA, 2001). No início do século XX, com o objetivo de se fixarem definitivamente em Florianópolis, os jesuítas pretenderam fundar uma escola para evangelizar e exercer a influência sobre a sociedade, a partir da instrução dos padres. Segundo Dallabrida (2001), no início do período republicano, no Estado de Santa Catarina, foi criado o Ginásio Catarinense, público e gratuito, em conformidade com os encaminhamentos da Reforma Benjamin Constant de 1890. Contudo, o governo estadual teve que fechar esse ginásio por questões colocadas pela elite burguesa da época, a qual não acreditava que aquela cultura escolar tinha condições de manter o capital social e cultural da cidade. Por conta disso, a escola sofreu pressão para sua equiparação com as pretensões sociais, fato que levou à sua supressão em 1905. Para solucionar o problema da falta de ensino secundário no município, o governo estadual viabilizou a instalação de outro educandário de ensino secundário, mantendo o nome

Ginásio Catarinense (conhecido também por *Ginásio Santa Catarina*), agora de caráter privado, dirigido pela Companhia de Jesus da Igreja Católica.

A fundação desse colégio foi um fato importante para a relação da Igreja Católica com o as oligarquias catarinenses, resultando, com isso, na privatização do ensino secundário no estado, frente a uma meta de formar elites letradas e disciplinadas, no momento em que a sociedade capitalista vinha surgindo (DALLABRIDA, 2001).

A história da instauração da Igreja Católica ainda na Primeira República (1889-1930) em Santa Catarina nos ajuda a compreender como o Colégio Catarinense se estabeleceu na capital catarinense. A Igreja expandiu sua instituição organizacional no Brasil, criando 56 dioceses e mais centenas de paróquias. A Diocese de Florianópolis, que abrangia todo o território de Santa Catarina, foi instalada em 1908, cuja cúria episcopal era sediada na própria capital. Com o apoio da estrutura burocrática diocesana, formou-se o clero e implementaram seu sistema de ensino tanto nas igrejas, quanto nas escolas paroquiais.

No entanto, segundo Dallabrida (2001), a reforma do catolicismo em Florianópolis já havia se iniciado em 1896, a partir do cargo de vigário do padre Francisco Xavier Topp, o qual esteve à frente da organização de novas pastorais e das fundações de instituições assistenciais e escolares. Com isso, o vigário integrou novas congregações europeias na capital, agregadas às redes eclesiais, dentre essas as Irmãs da Divina Providência, as Congregações dos Padres do Sagrado Coração de Jesus, a Companhia de Jesus e a Ordem de São Francisco. Formava-se um novo grupo eclesiástico que trouxe para o Estado uma rede de instituições eclesiais vinculadas à pastoral romanizada, visando regular as práticas da doutrina católica.

As escolas paroquiais eram dirigidas pelos freis franciscanos e pelos padres do Sagrado Coração de Jesus. Já as irmãs da Divina Providência fundaram a escola de ensino primário e normal, o Colégio Sagrado Coração de Jesus (atualmente Colégio Bom Jesus, mantido pela entidade Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus), e os padres jesuítas fundaram o Ginásio Catarinense.

O Ginásio Catarinense deu início às atividades em 1751 em Nossa Senhora do Desterro (sede da Província de Santa Catarina e atual município de Florianópolis). O colégio esteve ativo durante nove anos. Em 1759, após o decreto de Marques de Pombal que determinou a expulsão dos jesuítas, os religiosos que dirigiam a escola tiveram que abandonar o estabelecimento. Somente em 1844, vindos da Argentina, os jesuítas se instalaram novamente na ilha e reabriram o colégio em 1845. Contudo, em 1854, por conta da febre amarela que se alastrou pela Província, os padres tiveram que abandonar o recinto, este permanecendo fechado até 1865. Neste ano, o colégio tenta se restabelecer, agora com o nome de Colégio do Santíssimo Salvado. Os padres nessa época fizeram contrato com o governo formado pelo Partido Liberal para que a escola se mantivesse. Porém, quando o governo da Província passa a ser assumido pelo Partido Conservador, é rescindido o contrato com a escola, o que resulta, novamente, em seu fechamento.

A pedido do governador do Estado de Santa Catarina, Coronel Vidal de Oliveira Ramos, os jesuítas voltaram à Nossa Senhora do Desterro em 1905 para organizarem um novo colégio. Sendo oficializado pela Lei nº 669, com o nome de Ginásio Santa Catarina, o Colégio deu início às atividades em 15 de março de 1906.

Ao tomar como objeto de estudo os regulamentos dessa escola, Pick (1979) apresenta parte do Regulamento do Colégio de 1906, no qual se propõe para o Colégio a seguinte finalidade:

O Gymnásio Santa Catharina tem por fim proporcionar aos alunos, depois de uma sólida educação moral e cívica, a cultura científica necessária para a matrícula nos cursos Superiores, sendo dirigida de conformidade com o regulamento e programa do Gymnásio Nacional, com o código de ensino e com as leis, decretos e instruções que regulam o ensino secundário. (Colégio Catarinense. “Regulamento do Colégio”. O Dia. Florianópolis. 21/08/1906 *apud* PICK, 1979, p. 26).

Como podemos observar, educar os alunos e prepará-los para a cultura científica, bem como prepará-los para sua inserção em cursos superiores, em conformidade com as leis e decretos nacionais, era o principal objetivo do Ginásio Catarinense quando de sua fundação. Tanto que, em 1906, o Ginásio Catarinense se equiparou ao *Gymnásio Nacional*, ou ainda chamado Colégio Pedro II (DALLABRIDA, 2001).

O Colégio Pedro II foi uma escola média instalada no Rio de Janeiro, época da República Velha, que, segundo Razzini (2000), serviu de modelo oficial para outras instituições públicas e privadas de ensino secundário até meados do século XX. Para o funcionamento das escolas brasileiras, a equiparação ao Colégio Pedro II era obrigatória em termos de disciplinas e conteúdos. Nos primeiros anos de República, o Colégio Pedro II representou um lugar de cultura, um espaço próprio de uma organização escolar, imbricando práticas escolares, em que uma cultura específica era produzida. Considerado o modelo de escola, seu corpo docente era formado por homens de letras e ciências nacionais, que exerciam um papel de formação de grande parte da elite intelectual brasileira, destacando-se políticos e escritores. Seu curso completo conferia o grau de *Bacharel em Letras*, com a possibilidade de ingressar-se em qualquer curso superior.

O governo da Primeira República, ao creditar o liberalismo para o desenvolvimento social, na prática, desobrigou-se de estruturar, manter e ainda propor políticas públicas à educação nacional. Sem fixar diretrizes, acabou por desencadear, pelos espaços abertos, um processo de disputas entre os vários seguimentos sociais, dentre esses o catolicismo, liberalismo, socialismo, anarquismo, etc. (SOUZA, 2005).

Assim, no período posterior a 1920, o contexto é caracterizado por outra atuação político-social. É, portanto, constituído pelo debate de ideias liberais, cuja base “se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento da participação política” (SAVIANI, 2011, p.177). Mobilizaram-se nessa época políticos e intelectuais, convocando os católicos para desenvolverem uma ação social cristã, por meio de periódicos e de organizações. A intenção era promover, mediante a eclesiologia da época, uma justiça social. Nesse período, o Ginásio Catarinense se esforçou para manter um modelo europeu e civilizatório: “[...] pensou-se que um planejamento de um sistema escolar jesuítico seria suficiente para preparar, atualizar e instaurar uma nova mentalidade” (SOUZA, 2005, p.93).

Saviani (2011) reflete que, no campo educacional, a década de 1920 teve duas forças para desencadear o clima de ebulição social: “emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica” (SAVIANI, 2011, p.193).

Já na década de 1930, com a Revolução de 30, para então consolidar a relação entre Estado e Igreja foi implantada uma ordem político-social, a qual estabeleceu uma relação mais estreita entre essas duas instituições. Segundo Souza (2005), a partir disso, em 1934, a Igreja aceitou inserir-se na nova política, pois o episcopado brasileiro considerava que Getúlio Vargas defendia a civilização cristã como combate ao comunismo, tido como uma ameaça ao país.

A partir disso, a Igreja manifestou a adesão ao Estado, abrindo espaço para uma política de nacionalização. Tanto que nessa época o Ginásio Catarinense, diante dos atos cívicos, nas comemorações da escola, nas formaturas, nas festas de consagrações marianas, por exemplo, estavam sempre juntos os principais representantes do Estado, como Dom Joaquim e o governador Nereu Ramos (SOUZA, 2005).

Todo sistema escolar deveria ser responsável pelo autodomínio das paixões humanas e de um tipo identificado com as estruturas sociais e cristãs; um sujeito homogenizado, fabricado pelo discurso nacionalista, que ultrapassaria as letras e que se esperava transformar em realidade concreta. (SOUZA, 2005, p. 132).

Diante disso, percebemos que a trajetória do Ginásio Catarinense estava perto de cumprir com protocolos de hierarquia e disciplina a favor de um bem comum, com propósitos políticos e sociais, diferentemente do seu modelo de ensino na Primeira República, que tendia a cumprir as ordens do episcopado, mantendo o propósito de educação na fé cristã.

Durante o Estado Novo, sob o comando do ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, conforme vimos, foram realizadas várias reformas parciais no sistema educacional brasileiro, as chamadas “leis orgânicas do ensino”. Segundo Dallabrida (2001), com a aprovação da Lei Orgânica do Ensino Secundário, o Ginásio Catarinense ajustou-se às exigências da Lei, oferecendo os ciclos ginásial e colegial do ensino secundário. Portanto, pelo decreto presidencial nº 11.236, de 8 de janeiro de 1943, o Ginásio Catarinense passou a se chamar *Colégio Catarinense*. Assim sendo, passou a oferecer os ciclos ginásial e colegial do ensino secundário. O currículo da escola estava concentrado nas disciplinas de *História, Geografia e Língua Nacional*, composto, também, pela introdução das disciplinas de *Economia Política e Sociologia*. Referente ao ensino da *Língua Nacional*, enfatiza-se a composição de redação, com o intuito de que os alunos dominassem a escrita mantendo a ideia do “escrever bem e correto”. “O ensino do vernáculo era muito rigoroso e a elaboração de dissertações era estimulada, mas a arte moderna não era aceita por professores de português [...]” (DALLABRIDA, 2012, p. 174). Como já dito na seção anterior, nessa época, a língua nacional foi o ponto-chave para sustentar o ideário varguista, como forma de constituir a ordem política determinante, na qual se ensinaria, mesmo aos alunos filhos de imigrantes, o afeto pela pátria.

O ensino da História era ministrado em torno do processo civilizatório das nações europeias e também enfocava, basicamente, o desenvolvimento econômico dos norte-americanos. Já o ensino das ciências naturais tinha o propósito de atrair os alunos a conteúdos que tratassem da diversidade biológica das terras brasileiras, bem como da sua riqueza econômica. Foi quando em 1943 a disciplina de História Natural foi substituída pelo nome de Biologia. Nessas disciplinas, seguia-se o método de ensino intuitivo, visando aplicar as teorias com procedimentos práticos (DALLABRIDA, 2012).

No Colégio Catarinense, a política de nacionalização avançou até o ano de 1945, de forma a contribuir com o objetivo do governo estado-novista em formar um sujeito ideal patriótico e obediente, para desempenhar seu papel social por meio de uma conduta de moral cristã.

Já na década de 1950, prevalece o curso científico, uma vez que mais de 85% dos estudantes brasileiros do ciclo colegial acabam por optar esse tipo de formação. O predomínio do curso científico representava a “afirmação e o desdobramento da sua tradição de estudos científicos” (DALLABRIDA, 2012, p. 174), contribuindo para a consolidação da trajetória escolar em nível superior.

Ainda segundo Dallabrida (2012), para manter a tradição de incitamento entre os alunos, o Colégio Catarinense tinha a prática de classificar os alunos de cada série do curso científico e dos outros cursos, com um sistema de avaliação, em que cada série teria o “prêmio por excelência”; “o segundo prêmio”; os “dignos de menção honrosa” e “os primeiros lugares nas matérias”. (Colégio Catarinense, 1952, p. 46-60 *apud* DALLABRIDA, 2012,

p. 174). Os resultados eram publicados no Relatório anual da escola, que eram distribuídos aos alunos e suas famílias, bem como disseminados pela sociedade florianopolitana. Segundo o autor, isso era uma estratégia de disciplinamento dos alunos desde os primeiros colégios da Companhia de Jesus nos séculos XIX e XX, os quais seguiam as regras criadas pela *Ratio Studiorum*, documento que estudaremos adiante.

No período pós-guerra (1945-1960), de acordo com Souza (2005), o Colégio Catarinense continuava com a preocupação de manter o exercício de cidadão cristão, proposto pelo magistério eclesial. Os alunos eram compeñetrados a vigiar os preceitos morais, mantendo a disciplina interna, para que tivessem as aulas com “boa conduta”. Do contrário, estavam sujeitos à expulsão do estabelecimento. Embora a escola pretendesse manter a “boa conduta”, o pós-guerra revelou algo novo: o gosto pela liberdade e a democracia na sociedade. O comportamento dos alunos no Colégio Catarinense já não era mais o mesmo, segundo o que relata Souza (2005), dizendo que o cotidiano dos jovens havia se modificado, pois se sentiam mais à vontade para interagir.

Os padres do colégio voltaram a se comprometer numa política educacional mais alicerçada na transformação social, apontando soluções político-econômicas. Nas palavras de Souza (2005),

Os padres do Colégio Catarinense, seduzidos pelo ideal desenvolvimentista e pela filosofia humanista cristã, sentiam-se encorajados no compromisso em contribuir para a solução dos problemas sócio-econômicos do estado, proclamando a necessidade de uma ordem social a partir de um código ético-cristão que congregasse todas as pessoas para uma ação comum de transformação da realidade econômica, cultural, moral e cristã. (SOUZA, 2005, p. 188).

O Colégio Catarinense, até a década de 1960, era constituído por uma direção formada por padres da Companhia de Jesus. Desde as primeiras décadas de sua fundação contava com o trabalho de professores leigos, ou seja, aqueles que não pertencem à ordem inaciana, mas que, em grande parte, tinham a formação religiosa em seminários católicos. Essa era uma forma de manter o corpo docente estável, construindo uma cultura escolar focada nos valores católicos.

Na década de 1960, com o surgimento da LDB de 61, a qual propunha que cinco disciplinas fossem obrigatórias em seu currículo, a saber, Português, Matemática, História, Geografia e Ciências, o colégio precisou adaptar sua matriz curricular, tratando de buscar um equilíbrio entre a formação científica e o desenvolvimento que a economia do país exigia na época.

As atividades e os conteúdos curriculares deveriam concorrer, conforme LDB de 1961 e o projeto social católico [isto é, educar os alunos para que desenvolvessem o “bem comum” da comunidade humana, por meio de um exercício de uma vida exemplar e apostólica], para uma formação moral e cívica do aluno, devendo ser acentuados nos programas “os aspectos nacionais e o conteúdo humano da civilização” (artigo 4º), além de serem ensinados os hinos e o folclore com a finalidade de criar um sentimento de unidade nacional (artigo 5º). (SOUZA, 2005, p. 214).

Com o surgimento do Concílio Vaticano II (1962-1965), deu-se um novo seguimento à igreja a partir da criação de pastorais que visavam práticas de apoio social, permitindo, com isso, a participação ativa de leigos na igreja (SOUZA, 2005, p.242). Pretendia-se, portanto, nesse momento, resgatar o ensino humanista cristão em detrimento da educação tecnicista imposta pelo regime militar por meio da Lei de Diretrizes Básicas de 1971.

Após a publicação da LDB em 1971, segundo Souza (2005), o Colégio Catarinense, com o objetivo de se ajustar às exigências da nova lei, tentou traçar um caminho pedagógico diferente. Inclinado a um ensino focado na qualificação profissional do aluno, conforme propõe a nova lei, tenta ao mesmo tempo manter a educação tradicional do humanismo cristão. Para os padres, o aluno na posição de cidadão habilitado para exercer uma função profissional, significava estar preparado para os variados papéis a serem desempenhados na sociedade. Partindo disso, a afirmação de Souza (2005) é de que o Colégio se preocupou em ajudar o aluno a reconhecer sua vocação para várias áreas, não se restringindo a apenas um campo profissional. Pensar na “formação integral” e ao mesmo tempo na “qualificação do trabalho”, exigida pela LDB, por um lado poderia garantir a proposta humanista de ensino, por outro abriria espaço para controvérsias no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se mais complexa a parte administrativa e pedagógica da escola. Assim, com sua burocratização voltada para o estado, o colégio se preocupou em ajustar o ensino para um sistema escolar “fragmentado, desconexo e voltado, exclusivamente, aos interesses do mercado de trabalho em constante mudança” (SOUZA, 2005, p. 253).

Eis o embate entre os discursos: de um lado, o discurso oficial para o ensino de língua, como novos objetivos postos para a disciplina, que refletiram em novos nomes para ela, e novas mudanças na organização curricular; de outro lado, o discurso do Colégio Catarinense centrado em um ensino mais tradicional, centrado na gramática conceitual, tentando ir ao encontro da Lei 5.692/71.

Diante disso, uma série de providências foi tomada no Colégio. Anteriormente tinha-se somente a frequência do sexo masculino na escola, que passa, nesse momento, a incluir estudantes do sexo feminino, de forma a estabelecer séries constituídas de modo misto. Por isso houve um aumento no número de estudantes, do corpo docente e do pessoal administrativo. Com isso, a escola teve que ampliar seu espaço físico para melhor distribuição das salas de aula e organização dos departamentos e diretoria. A partir do ano de 1973, o corpo docente e técnico-

administrativo foi organizado num quadro de cargos e de carreira de confiança, com registros seguidos de recrutamento, seleção e contratação.

O documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, elaborado em 1973 pelo Colégio Catarinense, teve como propósito reformular sua política educacional para entrar em conformidade com essa lei. Assim, além de o documento apresentar a burocratização do colégio, nele são apresentados também os objetivos e propostas de ensino para cada disciplina.

O Colégio Catarinense implementou o ensino de 1º e 2º graus, conforme a Lei 5.692/71. O processo de complementação para o 2º grau foi aprovado mediante o parecer 405/74, para os cursos de nível técnico em Química, Mecânica, Secretariado, Publicidade e Estatística. Em 1977, foram adotadas outras habilidades, dentre elas: Auxiliar Administrativo, Habilitação Básica em Eletricidade, Auxiliar de Laboratório de Análises Químicas e Secretariado. Em 1979, implementou-se o curso de Técnico Desenhista de Arquitetura por meio da comissão do ensino de segundo grau do Conselho Estadual de Educação. Nesse mesmo ano, o colégio retirou do programa o curso técnico em Secretariado.

Diante de tais mudanças no currículo, podemos observar que o Colégio Catarinense adequou seu sistema educacional, agora voltado também para o ensino profissionalizante, tal qual propôs a LDB 5.692/71. Além disso, a proposta pedagógica era de que os alunos também fossem aprovados nos exames vestibulares para o ensino superior. Tanto que, no período militar, houve uma média de 75% de alunos do colégio aprovados nos vestibulares (SOUZA, 2005). Compreendemos, com isso, que o projeto de dizer do Colégio visa possibilitar a formação de alunos não para serem profissionais técnicos, mas para uma formação profissional de nível superior. Embora tivesse inserido em seu currículo os cursos técnicos, por exigência da Lei, ainda prevalece a valoração da formação superior para a elite. Isso torna evidente que o Colégio ainda traz a valoração do ensino centrado na formação de cargos de profissão de nível superior. Mantém-se, com isso, a ideologia dos jesuítas desde a instalação de suas instituições de ensino no Brasil, regidas pela *Ratio Studiorum*, que direcionava os estudos à aristocracia para exercer funções hierarquicamente superiores na sociedade, conforme veremos adiante.

Para finalizarmos esta subseção, ressaltamos que os discursos que constituem o documento em análise expressam não somente uma atitude de resposta aos critérios da LDB 5.692/71, mas há os já-ditos de outros tempos idos inter cruzados nesses discursos. Por isso, para que compreendamos de onde surgem esses já-ditos, devemos estudar toda dimensão histórica tratada neste capítulo.

4.3.1 A pedagogia do ensino jesuítico

Para a expansão jesuítica de ensino na Europa e nas terras ocupadas pelos europeus no século XVI, em 1559, a Companhia jesuítica utilizou de uma organização político-pedagógica nos colégios, a *Ratio at Institutio Studiorum Societatis Iesu*, comumente chamado de *Ratio Studiorum*. Esse documento serviu como base propulsora para o ensino jesuítico e para o plano das atividades escolares, bem como para a organização das funções escolares, das metodologias de ensino e das formas de avaliação dos alunos, revelando a predominância da hierarquia e da disciplina nas escolas como condição de aprendizagem.

O documento *Ratio Studiorum* tem seu ponto de partida no ano 1543, quando Francisco Xavier fundou o primeiro colégio para não internos na província de Goa - estado localizado na Índia, de imigração portuguesa. Com isso, houve a necessidade de elaborar um documento que regulamentasse os estudos dos noviços a partir das constituições de exercícios espirituais, a fim de promover a conduta no comportamento e na vida em comum dos membros da Ordem e de seus aspirantes. As constituições tratavam de direções a respeito dos afazeres e regras na vida comunitária; os exercícios espirituais visavam a desenvolver a espiritualidade dos membros da Companhia (TOLEDO, 2000).

A Ordem tinha um anseio que ia além da competência intelectual. Propunha que seus sacerdotes disseminassem a fé católica. Assim, a partir de 1543, foram fundados outros colégios. Em 1548 foi fundado o primeiro colégio por Inácio Loyola, o Colégio de Messina, em Sicília. Nesse ano, também na mesma cidade, foi fundado o Colégio de Palermo. A partir desses três colégios, em 1551, surgiu o Colégio Romano, em Roma, o qual serviu de modelo para as próximas escolas da Companhia.

Diante disso, os jesuítas organizaram um plano geral de estudos. Tendo em vista as normas internas dos colégios que serviram de ponto de partida para a elaboração das primeiras versões do *Ordenamento de Estudos*, foram estabelecidos alguns critérios fundamentais de dois documentos que resultaram, posteriormente, no documento *Ratio Studiorum* (TOLEDO, 2000). Dentre estes:

- A constituição para os estudantes do Colégio jesuítico de Pádua: nesse documento são apresentados os conteúdos das aulas de *lógica* e *gramática*. Além da descrição dessas disciplinas, são apresentadas as obras e os autores estudados. Também estão nele as normas para a espiritualidade dos noviços, como o sacramento da confissão. A orientação do documento se direciona aos superiores, para que fizessem um documento das experiências realizadas, e as avaliassem, observando se as constituições estavam sendo cumpridas.
- A constituição do Colégio de Messina: o encarregado em registrar as ocorrências desse colégio foi o padre jesuíta Jerônimo Nadal, relevando as regras, que depois serviram de apoio para a documentação *Ratio Studiorum* após a fundação do Colégio Romano em Roma, no ano de 1551.

Os jesuítas mantiveram seus focos na teologia e na filosofia, e, portanto, não almejavam modificar as bases desses estudos ou inovar os métodos pedagógicos, mas, a partir do planejamento e da documentação das experiências, renovar a educação e a pedagogia, mantendo a base da fé cristã.

Nesse sentido, o documento teve como critério fundamental a ordem religiosa, por isso, conforme a apreciação de Toledo (2000), ele “é um conjunto de regras destinado a reforçar o sentido de hierarquia na educação, seguindo um modelo político e de sociedade que via na Cúria Romana a origem e sede de todo poder, quer espiritual, quer temporal” (TOLEDO, 2000, p.183). Portanto, a base de todo o ministério educacional era a hierarquia, não simplesmente por pretender conservar a tradição, mas por acreditar que para se construir novas relações políticas era preciso que se ensinassem os valores cristãos, partindo de uma ordem hierárquica, com votos de obediência e disciplina nos afazeres.

Saviani (2011) analisa que a *Ratio Studiorum* continha um plano de caráter universalista, pois tratou de um plano adotado por todos os jesuítas em todos os lugares onde estivesse presente essa ordem religiosa; e elitista, por ser destinado como instrumento de formação dos filhos de colonos nos colégios jesuítas, com exceção dos indígenas. O seu currículo era composto por cinco disciplinas: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Gramática Média e Gramática Inferior. Após a formação dos estudos inferiores, prosseguia-se com os cursos de Filosofia e Teologia, denominados “estudos superiores” (SAVIANI, 2011).

Segundo Dallabrida (2002), os padres da Companhia de Jesus, vigilantes da “Contra-Reforma” do século XIV e mestres intelectuais da reforma católica oitocentista, acreditavam que as ciências e as letras eram internalizadas por meio das disciplinas, “colocando em marcha a regulação escolar que foi sutilmente definida por um egresso de um colégio jesuíta como ‘a doce disciplina severa’” (DALLABRIDA, 2002, p.8). Dessa forma, os jesuítas se esforçavam em seguir os princípios pedagógicos de forma a organizar as disciplinas, as atividades extra-curriculares e as atividades recreativas. Para isso, conduziam o ensino em meio às várias revisões, bem como na ênfase dada à memorização e à emulação, cujo sistema de premiação consistia em incentivar os alunos nos estudos.

De forma a manter ordem na conduta pedagógica dos colégios, de acordo com Saviani (2008), foram criadas 467 regras dispostas no documento. A tabela a seguir, elaborada por esse autor, tem por propósito demonstrar um esboço das regras e normas instituídas na *Ratio*. Podemos observar que o Plano de Estudo dos jesuítas inicia-se com as regras do provincial, em seguida as regras do reitor, prossegue com as regras do prefeito de estudos, dos professores e também de cada matéria de ensino em particular. Além disso, contempla as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, dos alunos e por fim as regras das diversas academias.

REGRAS DO RATIO STUDIORUM	TOTAL: 467
A) Regras do provincial	40
B) Regras do reitor	24
C) Regras do prefeito de estudos superiores	30
D) Regras comuns a todos os professores das faculdades superiores	20
E) Regras particulares dos professores das faculdades superiores distribuídas em: a) Regras do professor de Escritura (20); b) Regras do professor de Hebreu (5); c) Regras do professor de Teologia (14); d) Regras do professor de Teologia Moral (10);	49
F) Regras dos professores da faculdade de Filosofia: a) Regras do professor de Filosofia (20); b) Regras do professor de Filosofia Moral (4); c) Regras do professor de Matemática (3);	27
G) Regras do prefeito de estudos inferiores	50
H) Regras dos exames escritos	11
I) Normas para a distribuição de prêmios	13
J) Regras comuns aos professores das classes inferiores	50
L) Regras particulares dos professores das classes inferiores: a) Regras do professor de Retórica (20); b) Regras do professor de Humanidades (10); c) Regras do professor de Gramática Superior (10); d) Regras do professor de Gramática Média (10); e) Regras do professor de Gramática Inferior (9);	50
M) Regras dos estudantes da Companhia	11
N) Regras dos que repetem a teologia	14
O) Regras do bedel	07
P) Regras dos estudantes externos	15
Q) Regras das academias, distribuídas em: a) Regras gerais (12); b) Regras do prefeito (05); c) Regras das academias de teologia e filosofia (11); d) Regras do prefeito da academia dos teólogos e filósofos(04); e) Regras das academia de retórica e humanidades (07); f) Regras da academia dos gramáticos (08)	47

Fonte: Saviani (2008).

A respeito das ideias pedagógicas expressas na *Ratio Studiorum*, segundo Saviani (2011), elas correspondem a uma pedagogia tradicional, caracterizada como uma visão essencialista do homem, isto é, “o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável” (SAVIANI, 2011, p. 58). Dessa forma, a educação teve a tarefa de se moldar a existência particular e real de cada aluno à essência universal idealizada que o define enquanto ser humano. O sujeito é valorado a partir de um horizonte apreciativo do homem que deve manter a disciplina, fazendo dele um sujeito determinado por regras e, portanto, imutável. Essa orientação predominou no ensino brasileiro durante dois séculos, até a expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo ato de Marques de Pombal, o então primeiro-ministro do rei Dom José I. Nesse momento, a língua portuguesa ainda não predominava no Brasil, nesse sentido, não fazia parte do currículo escolar. Servia somente como um instrumento de alfabetização, sendo que, posteriormente, ensinava-se o latim. A *Ratio Studiorum*, portanto, tinha o latim como o centro do curso literário e a partir dele se ensinava o grego, a língua pátria, a história.

Uso do Latim. – Zele com diligência para que se conserve em casa o uso do latim entre os escolásticos; desta regra de falar latim não haja dispensa, exceto nos dias de feriados e nas horas de recreio, a menos que, em algumas regiões, não pareça ao provincial que, ainda nessas ocasiões, se pode conservar com facilidade o uso de falar latim. Procure também que os nossos escolásticos, que ainda não terminaram os estudos, quando escreverem cartas aos nossos escrevam em latim. Além disto, duas ou três vezes no ano, quando se festeja alguma solenidade, como o começo do ano letivo ou a renovação dos votos, os nossos estudantes de filosofia e teologia componham e exponham em público alguns versos. (*Ratio Studiorum apud* FRANCA, 1952, p.80).

De acordo com Franca (1952), iniciava-se o curso pela gramática latina até chegar à gramática ínfima, na qual se aprendiam os elementos da Arte e os princípios da língua grega. Seguia-se para gramática média e suprema, para, posteriormente, passar para a classe de humanidades, finalizando com a retórica. Assim sendo, o predomínio do latim evidencia as forças centrípetas, cujos discursos privilegiam uma concepção de língua única e imutável (BAKHTIN, 2002); ou seja, no caso, percebe-se a valorização do latim como língua de prestígio. Além disso, valoriza-se a formação do sujeito a partir do ensino de uma concepção de língua orientada para o ensino de categorias e regras gramaticais. O sujeito que tivesse o domínio dessa gramática, tanto na escrita como na fala, teria o julgamento social de uma pessoa estudada.

Entendido o papel da *Ratio*, retomamos a pedagogia do Ginásio Catarinense, que, desde sua fundação, tinha esse documento como forma de distribuir e avaliar os saberes escolares. Dallabrida (2001), por exemplo, ao investigar a disciplina e devoção desse colégio na Primeira República, caracteriza essa relação da seguinte forma:

Além de serem selecionados e organizados, os conteúdos culturais são sobremaneira formatados pelas instituições escolares, através de dispositivos didáticos tais como a distribuição do tempo, o controle do espaço, o incitamento diretivo ao trabalho escolar, a emulação, a adoção de prêmios e castigos, o sistema de avaliação. No processo de feitura social do currículo, a seleção dos conteúdos simbólicos está geralmente articulada com a seleção dos mecanismos de circulação e avaliação dos saberes escolares, estabelecendo inter-relação simbiótica entre a forma e o conteúdo do currículo escolar. (DALLABRIDA, 2001, p.3).

Dallabrida (2001) compreende os *dispositivos didáticos* como o “‘controle-estimulação’ que investiam sobre o corpo dos estudantes, de modo que fossem impelidos à ação de forma regular e constante” (DALLABRIDA, 2001, p. 4). Dessa forma, segundo o autor, a distribuição e a avaliação dos saberes do Ginásio Catarinense eram efetivadas através dos dispositivos didáticos definidos pela *Ratio*. As estratégias de condutas e a produção de subjetividades eram realizadas pelo “incitamento à atividade permanente do corpo discente, o controle do espaço, a escansão do tempo, a separação dos alunos em classes e grupos, a emulação, a classificação e premiação dos alunos, a vigilância panóptica” (DALLABRIDA, 2001, p.3).

De acordo com Souza (2005), a rotina no Ginásio era realizada com regras e horários, a fim de manter a ordem e a disciplina dos alunos. Propunha-se que todos deveriam se relacionar a uma mesma lei, tradição nacional e língua, mantendo o amor entre os irmãos e à pátria. Os professores, padres e os alunos haveriam de se comprometer a essa ordem para a construção da nação brasileira. Mesmo após o governo varguista, o Colégio Catarinense procurava educar mais pelos exercícios de incitamento do que por formas de repressão, pois acreditava que, por meio do investimento didático permanente, tornaria os alunos agentes ativos da aprendizagem e obedientes às normas e regulamentações escolares, garantindo, assim, a produção escolar.

O investimento no espaço físico do colégio também é outro fator que corresponde à pedagogia da *Ratio Studiorum*. Segundo Dallabrida (2001), o colégio procurou quadricular o espaço ginásial, classificando os alunos em regimes, divisões e classes, os quais ocupavam lugares específicos. Havia a separação dos alunos conforme a idade em “divisões”, estipuladas em: primeira divisão, que reunia “os maiores”, os que estudavam nos dois últimos anos do ginásio; e a segunda divisão, que era composta pelos “menores”, que frequentavam os três primeiros anos do curso secundário. Os alunos ocupavam carteiras em lugares fixos nas salas de aula, determinadas pelo regente de cada classe. Nos intervalos havia lugares específicos no pátio para cada divisão, definidos pelos padres prefeitos.

Os alunos se deslocavam de um lugar ao outro formando filas organizadas e supervisionadas pelo corpo diretivo e docentes.

O controle do tempo para o funcionamento das disciplinas escolares no colégio é outro fator determinante próprio da *Ratio Studiorum*. As aulas iniciavam no mês de março, com término em novembro, sendo ministradas de segunda-feira a sábado, compostas em três aulas pela manhã e duas no período vespertino. Entre as aulas havia um intervalo de dez minutos, pois elas duravam quarenta e cinco minutos, marcados por um sinal ao término de cada aula. Conforme ressalta Dallabrida,

O ritmo coletivo do colégio era jesuítico, em que o trabalho permanente, regular e pontual era valorizado, sendo compensado nas premiações bimestrais e anuais. Nas práticas didáticas do colégio circulava produtivamente uma ética católica do trabalho, em que o “amor ao trabalho” era enaltecido como virtude cristã e a moleza e o ócio eram diabolizados. (DALLABRIDA, 2000, p.5).

Diante disso, percebemos que a escola considerava que essas distribuições dos saberes ginásiais serviam de dispositivos para o funcionamento escolar e para a engrenagem disciplinar do colégio, que, de forma organizada, provocavam a obediência dos alunos, fator contribuinte para a produtividade escolar. Acreditava-se que assim evitaria a letargia no processo de aprendizagem e o não desperdício do tempo. Essa organização corrobora com o ideário pedagógico da *Ratio Studiorum*, de uma hierarquização na educação, a partir de regras e monitoramento dos alunos.

A *Ratio Studiorum*, em essência, mantinha uma conduta tradicional no sistema de ensino de línguas. Mais do que uma conduta para o ensino, a *Ratio* traz uma visão de mundo, uma visão sobre o que é o homem e sobre como se deve dar sua educação. Essa visão, construída havia mais de quatro séculos, de certo modo, entrou em conflito com as pretensões modernizadoras presentes na nova LDB, a qual valoriza a formação do sujeito para o trabalho.

Desse modo, se o Colégio Catarinense, fundado por padres jesuítas, pautou-se na *Ratio Studiorum* desde sua origem para sua organização escolar, questionamos como foi ajustado o programa de ensino para a língua portuguesa no momento que surge a LDB 5.692/71. Será que a escola conseguiu modificar seu olhar de um ensino de língua de uma perspectiva tradicional para um ensino com vistas na língua como instrumento de comunicação? Como foram organizados os conteúdos desse ensino para serem desenvolvidos em sala de aula? Analisando os discursos apresentados no *Programa de Língua e Literatura Nacional*, podemos obter as respostas aos nossos questionamentos: como essa pedagogia jesuítica de ensino de língua portuguesa dialoga com a perspectiva e a finalidade de ensino de língua portuguesa propostos pela LDB 5.692/71?

5 ANÁLISE DIALÓGICA DO DOCUMENTO *PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA NOVA ESTRUTURA EDUCACIONAL*

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (BAKHTIN).

Neste capítulo, apresentamos especificamente a análise e interpretação dos discursos constituídos no *Programa de Língua e Literatura Nacional*, parte integrante do documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, concebido como enunciado, conforme exposto na parte teórica deste trabalho. Por meio da relação dialógica estabelecida com outros discursos, consideramos os discursos construídos pela autoria do Colégio Catarinense e os do seu interlocutor imediato, a Secretaria Estadual de Educação.

Tentamos compreender de que forma o Colégio Catarinense organizou o ensino de língua portuguesa diante da nova estrutura de ensino apresentada na LDB 5.692/71. Ao investigarmos a história do Colégio, observamos em sua origem o sistema de ensino orientado pela pedagogia jesuítica, a qual foi regulada pelo documento *Ratio Studiorum*, um programa de estudos elaborado pelos jesuítas no século XVI e implantado nos colégios por toda a Europa, chegando ao Brasil na era colonial. Tal programa influenciou o ensino de língua portuguesa quando instituída como disciplina nos currículos escolares no século XIX sob as formas de retórica, poética e gramática.

Assim sendo, discutir sobre o ensino de português até esse momento remonta à presença da tradição gramatical e retórica destinada à elite que frequentava a escola brasileira. Esse discurso da tradição foi predominante nos currículos até os anos 40 do século XX, em que se tinha o Colégio Pedro II como referência para o ensino secundário.

Bakhtin afirma que “o enunciado em sua plenitude é enformado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos) [e] está ligado a outros enunciados” (BAKHTIN, 2011b [1951/1953], p. 313). Assim, tratamos de investigar esses outros enunciados, os quais constituem o objeto de nossa análise. Acreditamos que não foram produzidos discursos ditos pela primeira vez, mas há sim palavras entoadas por discursos já-ditos. Mesmo diante de uma nova abordagem de ensino orientada pela LDB 5.692/71, questionamos: De que forma o Colégio reorganizou esse ensino de língua portuguesa? Neste documento, estão presentes os já-ditos do ensino tradicional? Buscamos responder a esses questionamentos com a análise do documento a seguir.

5.1 APRESENTAÇÃO GERAL DO DOCUMENTO

Com o objetivo de responder ao Conselho Estadual de Educação do Estado de Santa Catarina (CRE) a respeito da nova organização escolar, requerida pela LDB 5.692/71 para o sistema educacional brasileiro, o Colégio Catarinense elaborou o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*. Por se constituir como resposta a esse órgão governamental, é concebido na condição de enunciado, posto que [...] cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma *resposta* aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]” (BAKHTIN, 2011b [1951/1953], p. 297, grifo do autor). Portanto, apresentam-se os seus discursos como atitude de resposta aos discursos materializados na LDB 5.692/71, demonstrando se importar com o que a lei determinava:

Parágrafo único. A organização administrativa, didática e disciplinar de cada estabelecimento do ensino será regulada no respectivo regimento, a ser aprovado pelo órgão próprio do sistema, com observância de normas fixadas pelo respectivo Conselho de Educação. (LDB 5.692, 1971, Art. 2º, Parágrafo único).

Datado de 28 de junho de 1973, o *Processo de implantação da nova estrutura educacional* é um texto datilografado, não possuindo número de paginação. Ao enumerarmos cada folha, constatamos um total de 390 páginas. Logo nas primeiras páginas encontra-se um ofício encaminhado ao CRE assinado pelo Padre Eugênio Rohr, diretor da escola na época. Há o carimbo com o número de protocolo do Conselho, a data e a assinatura do encarregado que o recebeu.

Ao considerarmos que todo enunciado possui um autor responsável pelo o que diz, aquele que “assina embaixo” do seu discurso (BAKHTIN, 2010a [1920/1924]), o conteúdo do discurso é valorado não somente por aquilo que se enuncia, mas porque existe um sujeito responsável por seu dizer. O padre, como diretor, é o representante legal da escola e, portanto, pode enunciar em nome dela perante os órgãos oficiais. Logo, a assinatura dele é a assinatura da escola, esta compreendida como ato ético. Reconhece-se a partir dela a responsabilidade do colégio frente ao seu projeto discursivo. Conforme esclarece Bakhtin (2010a [1920/1924]), “não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez reconhecido e subscrito tal obrigação” (BAKHTIN, 2010a [1920/1924], p. 94).

Dessa forma, percebemos que o Colégio Catarinense é o autor responsável pela materialização do documento. Ao produzi-lo, o autor se preocupou com seu projeto de dizer, teve a intenção de conhecer as particularidades da interação com a LDB 5.692/71, as intenções que teria que atender. Produziu seus discursos pensando, também, na esfera na qual iria circular seus discursos repletos de objetivos e ideais, e pensou ainda no papel que a escola ocuparia naquele contexto.

O autor retoma, reenuncia e relabora os discursos de outros textos, de outros autores. Mesmo ao pronunciá-los em um novo evento, como deste documento, já não são discursos ditos pela primeira vez, pois estão carregados de discursos já-ditos de outros tempos idos, estabelecendo o dialogismo com esses discursos.

Diante disso, podemos concluir que o documento na condição de enunciado é constituído de um *autor-pessoa* responsável pelos discursos, o qual ocupa o lugar de dizer. Sua assinatura demarca o ato responsivo no todo do enunciado. Além de ser um texto organizado por uma estrutura composicional, as palavras escolhidas no seu interior são produtos de uma criação ideológica, estabelecendo uma relação dialógica com outros discursos já-ditos. A instituição, autora do enunciado, tem como intenção posicionar-se responsivamente frente aos discursos constitutivos da LDB 5.692/71.

O discurso nesse ofício é materializado no seguinte texto¹²:

Tendo sido implantada uma nova estrutura educacional (1º e 2º grau) neste Colégio, de acordo com a lei 5.692, cumpre a esta Direção encaminhar seu planejamento do corrente ano, para exame e homologação desse Egrégio Conselho, em obediência as determinações legais vigentes.

No texto acima, o colégio evidencia a relação dialógica estabelecida com a LDB 5.692/71. Há em seu discurso certa preocupação em obedecer ao que determina a lei, isto é, a implantação do 1º e 2º graus na escola, de acordo com a nova organização do sistema escolar brasileiro. Inserida nesse contexto, a escola não se isenta de manifestar uma atitude de obediência à autoridade governamental, ao mesmo tempo relativizada pelos documentos eclesiais latino-americanos (SOUZA, 2005). Passa, portanto, a ter como objetivo “garantir a formação integral da juventude, desenvolvendo as potencialidades e qualificando-a para o trabalho e exercício consciente de cidadania” (SOUZA, 2005, p.252).

A página seguinte do documento integra os itens que o compõem, de forma a organizá-lo em:

- 1 – PLANO CURRICULAR COM CARGA HORÁRIA
- 2 – PROGRAMAS
- 3 – RELAÇÃO DOS PROFESSORES
- 4 – EQUIPAMENTO E SALAS AMBIENTES
- 5 – CONVENIOS PARA A INTERCOMPLEMENTARIEDADE
- 6 – ORÇAMENTO DO CC
- 7 – PROFISSIONALIZAÇÕES
- 8 – PROPRIEDADE
- 9 – ANUIDADES E SALÁRIOS
- 10 – REGIMENTO

O item 1 – PLANO CURRICULAR COM CARGA HORÁRIA – apresenta uma série de ofícios vindos da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. O conteúdo traz respostas aos ofícios que o Colégio encaminhou a esta secretaria, respondidos pelo Conselho como “não sendo expedidos”. Face ao disposto do Decreto Lei nº 869/69, o CRE credencia o diretor para lecionar a disciplina *Educação Moral e Cívica* (E.M.C.) e *Organização Social e Política Brasileira* (O.S.P.B). A esse respeito, o texto diz que:

FICA VEDADO AOS PROFESSORES: - que já possuem autorização para exercer o cargo de Diretor ou Secretário, lecionarem quaisquer disciplinas. O Diretor poderá lecionar E.M.C., O.S.P.B. ou quaisquer disciplinas desde que seja licenciado a ser lecionada.

Como vimos, nesse momento o quadro de professores estava sendo preenchido, pois a escola passou a ser frequentada também por estudantes do sexo feminino, motivo pelo qual houve um aumento de alunos e contratação de novos profissionais. Conforme nos aponta Souza (2005), “a partir de 1973, o pessoal docente e técnico-administrativo seria lotado em quadro organizado com cargos de carreira e de confiança ou por categoria, registrado após recrutamento, seleção e contratação” (SOUZA, 2005, p. 253).

Sobre isso a lei propôs o seguinte:

A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos. (LDB 5.692, 1971, Art. 29).

¹² Procuramos transcrever os textos nesta seção tal qual está escrito no documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*.

Por isso, por meio dos ofícios, estabelece-se um diálogo entre as duas instituições, o Colégio Catarinense e o CRE, numa relação de acordos, com a finalidade de ajustar o quadro profissional do colégio, seguindo o que propõe a lei.

No final do documento há alguns anexos respectivos a cada item. No Anexo 1 do primeiro item, foi feita uma descrição da organização interna da escola conforme suas regulamentações, distribuída da seguinte forma:

Calendário escolar;
Metas do Colégio Catarinense para 1973;
Horário de funcionamento do Colégio Catarinense;
Programação do ano letivo;
Ingresso no Colégio Catarinense;
Processamento das matrículas;
Conselho do Diretor Geral;
Pagamento das anuidades;
Transferências e adaptações;
Bolsa de estudos;
Devoluções e reservas de vagas;
Recuperações.

O Anexo 2 é composto por:

1. RESOLUÇÃO QUE INSTITUI O QUADRO DE PESSOAL
2. PLANO DE REMUNERAÇÃO/01
EXEMPLO DE DESCRIÇÃO DE CARGO QUADRO GERAL
3. PLANO DE REMUNERAÇÃO/02
EXEMPLO DE DISCRICÃO DE CARGO QUADRO ESPECIAL
4. PLANO DE REMUNERAÇÃO/03
EXEMPLO DE CLASSIFICAÇÃO DE CARGOS
5. TABELAS DE ANUIDADE

A resolução que institui o quadro de pessoal se refere às atribuições estabelecidas para cada cargo profissional. Os cargos são especificados em: *Professor*; *Professor de quadro especial*; *Auxiliar Administrativo III*. Em cada cargo é descrita uma síntese das atribuições, ou seja, o que o profissional deveria desempenhar na escola. De forma a orientar a sua conduta, foram estabelecidos alguns critérios de sua função, chamado no documento de *Exemplos de atribuições*. Além disso, há em cada plano um quadro chamado *Plano de remuneração*, no qual são determinadas as remunerações salariais.

As *Tabelas de anuidade* dizem respeito à contabilidade dos salários dos profissionais. Todos estão especificados em outro quadro, o qual, para o cargo de professor, foi atribuído um valor de acordo com cada série do Ginásial, do Colégio Secundário, do Colégio Comercial (cursos técnico em Secretariado) e dos Cursos de 1º e 2º graus.

Observamos nesses itens a organização do corpo docente e técnico-administrativo, conforme Souza (2005) nos esclareceu. Além da ampliação do espaço físico e do quadro de funcionários para a administração interna da escola, a implementação dos cursos de nível técnico também foi um fator responsável pelo aumento do corpo docente. Sobre essa questão, a lei determinou que:

Art. 37 A admissão e a carreira de professores e especialistas, nos estabelecimentos particulares de ensino de 1º e 2º graus, obedecerão às disposições específicas desta Lei, às normas constantes obrigatoriamente dos respectivos regimentos e ao regime das Leis do Trabalho. [...]

Art. 39 Os sistemas de ensino devem fixar a remuneração dos professores e especialistas de ensino de 1º e 2º graus, tendo em vista a maior qualificação em cursos e estágios de formação, aperfeiçoamento ou especialização, sem distinção de graus escolares em que atuem. (LDB 5.692, 1971, Art.37 e Art. 39).

Isso explica a razão de o Colégio Catarinense ter elaborado a resolução que institui o quadro de profissionais contratados, bem como seus planos de remuneração. O que demonstra que o colégio se comprometeu a se adequar aos critérios exigidos pela lei.

O item 2 – PROGRAMAS – apresenta as disciplinas que compõem os currículos dos 1º e 2º graus, cujas séries foram distribuídas de acordo com a lei 5.692/71:

1º GRAU: 5ª série; 6ª série; 7ª série; 8ª série
2º GRAU: 1ª série; 2ª série; 3ª série

A respeito das disciplinas a serem ministradas no 1º e 2º grau, a LDB orientou que:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos. (LDB 5.692, 1971, Art. 4º, § 1º, § 2º, § 3º, § 4º).

A partir dessa orientação, o Colégio organizou da seguinte forma as disciplinas nos cursos de 1º e 2º graus:

LÍNGUA E LITERATURA NACIONAL
INGLÊS
EDUCAÇÃO FÍSICA
ESTUDOS SOCIAIS
HISTÓRIA
GEOGRAFIA
EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA
RELIGIÃO
CIÊNCIAS E PROGRAMA DE SAÚDE
TÉCNICAS COMERCIAIS
ARTES PLÁSTICAS

Dentre essas, *Língua e Literatura Nacional* (chamada de *Português* na LDB 4.024/61), *História*, *Geografia* são disciplinas obrigatórias já dispostas no currículo da primeira LDB, em 1961. O *Inglês* também era proposto pela Lei anterior, mas como matéria optativa, tornando-se na nova LDB disciplina obrigatória.

Além disso, a Lei 5.692/71 acrescentou no currículo pleno as disciplinas *Educação Moral e Cívica*, *Ciências e Programa de Saúde*, *Artes Plásticas e Educação Física*, propondo *Religião* como matéria opcional.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-lei no. 869, de 12 de setembro de 1969.

Parágrafo único. O ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de 1º e 2º graus. (LDB 5.692, 1971, Art.7º).

A lei também sugere a *Formação Especial* para o ensino de 2º grau, com a finalidade de desenvolver habilidades específicas para o mercado de trabalho, conforme previsto no Artigo 5º:

Art. 5º As disciplinas, áreas de estudo e atividades que resultem das matérias fixadas na forma do artigo anterior, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, constituirão para cada grupo currículo pleno do estabelecimento.

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2º **A parte de formação especial de currículo:**

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e início para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
 b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (LDB 5.692, 1971, Art. 5º, § 1º e § 2º, grifo nosso).

Em conformidade com a lei, o colégio inseriu em seu plano curricular a parte de Formação Especial nas três séries do 2º grau, esta composta pelo curso técnico de *Secretariado*. As disciplinas que formam o curso são as seguintes:

DIREITO USUAL RELAÇÕES HUMANAS MECANOGRAFIA ETIQUETA PROFISSIONAL BIBLIOTECONOMIA E ARQUIVÍSTICA ESTENOGRAFIA TÉCNICA PROFISSIONAL ORGANIZAÇÃO E TÉCNICA COMERCIAL

Nesse plano torna-se evidente a concepção pedagógica tecnicista, a qual pressupõe uma reordenação no processo educativo, com vistas a um sistema de ensino objetivo e operacional, para atender a lógica do mercado de trabalho. Sob essa perspectiva,

o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupadas funções; [...] essas diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência, todo o sistema. (SAVIANI, 2011, p.383).

Dessa forma, cabia à educação proporcionar um ensino com diferentes habilidades para que os alunos executassem as variadas tarefas demandadas pelo sistema social. Segundo Saviani (2011), nesse momento histórico, o que importava era aprender a fazer.

A opção do aluno por uma habilitação técnica no Colégio Catarinense, de acordo com Souza (2005), anteciparia a escolha pelo curso superior quando concluísse o ensino de 2º grau. “Os conteúdos diferenciados das disciplinas de formação profissionalizante reforçavam e direcionavam essas escolhas, mas também contribuiriam para reforçar e aprofundar conteúdos de disciplinas de formação geral” (SOUZA, 2005, p. 79). Assim sendo, os alunos eram direcionados a se interessarem pelo ingresso no ensino superior.

Além desses cursos, a Formação Especial nessa escola dispôs um programa chamado *Educação para o Lar*, o qual teve por conteúdo específico *Informação ocupacional* e *Oportunidades ocupacionais para o trabalho*. Essas atividades incluem:

ALIMENTAÇÃO: cozinheiro; confeitiro; nutricionista VESTUÁRIO: costureira; modista; alfaiate CENTRO SOCIAL: decorador de ambientes; auxiliar de enfermagem ARTE APLICADA: pintor; crocheteira; tricoteira; bordadeira; florista

Como o próprio nome do conteúdo específico sugere, em se tratando de um ensino tecnicista com vistas ao trabalho operacional, essas atividades poderiam ser direcionadas para serem executadas no campo mercantil. Tendo em vista que o Colégio Catarinense em toda sua história atendeu o público masculino e elitizado (DALLABRIDA, 2001), e nesse momento histórico passa a ter frequência feminina, acreditamos que as atividades propostas para *Educação para o lar* eram direcionadas especialmente para as alunas. O mesmo se pode dizer para o curso de *Secretariado*.

Considerando que neste período a presença feminina foi valorizada no colégio, o Colégio passou a funcionar nos três turnos¹³.

Durante o período da noite, eram ministradas as aulas para o primeiro curso técnico do Colégio (técnico em secretariado), uma novidade até mesmo para as escolas de Santa Catarina.

¹³Para não fugirmos do escopo do nosso trabalho, não aprofundaremos a questão do papel da mulher nessa época. Apenas ressaltamos que esses cursos tinham como objetivo a formação do trabalhador, tanto homem quanto mulher, mas parece que foram destinados especialmente às mulheres, as quais passam a frequentar o colégio a partir desse período.

Matricularam-se em 1970, para a primeira série do ensino médio noturno do curso e secretariado, oitenta estudantes, **na sua grande maioria moças.** (SOUZA, 2005, p. 238, grifo nosso).

A aceitação de mulheres como alunas no Colégio, imposta pelos tempos e exigências, significa uma ruptura significativa da tradição jesuítica, que por todos os anos anteriores dedicava-se a educar somente a elite masculina. Há, portanto, agora a formação do público feminino, causando, de certa forma, um impacto sobre as práticas pedagógicas mediante os novos discursos da Lei 5.692/71, a qual obriga o ensino técnico profissionalizante em todos os cursos do nível médio.

O documento ainda traz uma parte com a descrição de cada disciplina do curso de 1º e 2º graus, constituída de: (i) *Introdução*, a qual expressa a importância do ensino de cada disciplina; (ii) os *Objetivos gerais*, como forma de determinar as ações em relação ao aluno a partir de cada disciplina; (iii) os *Objetivos específicos*, os quais determinam a maneira como cada Unidade deve ser trabalhada (em cada Unidade são organizados os conteúdos da disciplina); (iv) o *Conteúdo Programático*, classificado em Unidades, em que são apresentados os conteúdos a serem ministrados; (v) as *Atividades Complementares*, que servem de orientação para o trabalho com atividades que complementam as unidades. (vi) *Referência Bibliográfica*, a qual dispõe sobre os livros adotados pela escola e as indicações de livros para consulta dos alunos.

O item 3 – **RELAÇÃO DOS PROFESSORES** – é composto por um quadro, o qual organiza por ordem alfabética a relação dos professores de todas as disciplinas dos cursos de 1º e 2º graus para o ano de 1973, bem como seus respectivos registros ou autorização. Nesse quadro está especificada a disciplina que cada professor ministraria, o grau em que lecionaria, e o grau de instrução do professor. Há em torno de 68 professores registrados. A maioria apresenta o grau de instrução de *3º grau completo*, alguns o grau *Universitário*, um professor possui o grau de *Licenciatura curta* e outro o *3º grau incompleto*.

Em seguida, são apresentados os ofícios remetidos ao setor de registros e autorizações da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina comunicando a autorização de cada professor para lecionar na escola, conforme as leis e os decretos da época. Na sequência, há a fotocópia do registro de identificação de cada profissional, que, provavelmente, foi anexada em cada ofício elaborado pela escola.

O item 4 – **EQUIPAMENTO E SALAS AMBIENTES** – não se faz presente no documento. Acreditamos que algumas dessas páginas podem ter sido retiradas do documento. A única folha que consta desse item diz respeito ao “Anexo 3 – PLANTAS BAIXAS.” Esse anexo se encontra no final do documento, com as fotografias de todos os setores do colégio, mostrando sua estrutura física interior e exterior.

O item 5 – **CONVENIOS PARA A INTERCOMPLEMENTARIEDADE** – diz respeito ao convênio do Colégio Catarinense com o Curso Elementar Menino Jesus, que, de acordo com a lei nº 5.692, possibilitaria o compromisso do acesso aos alunos do Curso Elementar Menino Jesus ao Colégio Catarinense, visando ao ensino complementar conforme prevê a lei:

Art. 75 - Na implantação do regime instituído pela presente lei, observar-se-ão as seguintes prescrições em relação a estabelecimentos oficiais e particulares de 1º grau:
 I - as atuais escolas primárias deverão instituir, progressivamente, as séries que lhes faltam para alcançar o ensino completo de 1º grau.
 II - os atuais estabelecimentos que mantenham ensino ginásial poderão continuar a ministrar apenas as séries que lhes correspondem, redefinidas quanto à ordenação e à composição curricular, até que alcancem as oito da escola completa de 1º grau.
 III - os novos estabelecimentos deverão, para fins de autorização, indicar nos planos respectivos a forma pela qual pretendem desenvolver, imediata ou progressivamente o ensino completo de 1º grau. (LDB 5.692, 1971, Art.75).

O Colégio se compromete, por meio das Cláusulas dispostas nesse item, a elaborar os programas e currículos para a sequência efetiva do ensino, bem como o compromisso de o Curso Elementar Menino Jesus recomendarem aos pais de seus alunos a inscrição no Colégio Catarinense para a complementação de seus estudos. Segue o texto da Cláusula 1ª:

CONVÊNIO

O Colégio Catarinense e o Curso Elementar Menino Jesus, através de seus Diretores, infra-assinados, acordam o seguinte:

CLÁUSULA 1ª – O Colégio Catarinense se compromete a possibilitar acesso aos alunos do Curso Elementar Menino Jesus, visando a intercomplementaridade prevista na Lei 5.692.

Em seguida, o documento apresenta o orçamento do Colégio para o ano de 1973, tal qual está disposto no item 6 – **ORÇAMENTO DO CC**. Na primeira página, há a seguinte informação:

ORÇAMENTO PROGRAMA PARA 1973

Elaborada pela Equipe Administrativa do Colégio Catarinense com a colaboração da Superintendência Administrativa da UNISINOS.

Impresso na Gráfica da UNISINOS

No documento, encontra-se a síntese do orçamento do colégio para seus compromissos e atividades do ano de 1973, o valor de suas receitas, as taxas universitárias, as transferências correntes, as receitas de capital, ou seja, todo o plano orçamentário do ano, realizado em conjunto com a UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. A rede de ensino UNISINOS é uma Instituição de ensino superior, localizada em São Leopoldo, Rio Grande do Sul, sede do Colégio Catarinense, portanto, também uma instituição de ensino jesuítica.

No item 7 – PROFISSONALIZAÇÕES – há a seguinte nota: “veja anexo 1 (Metas 1973), anexo 3 e itens 2.” Diz respeito às metas propostas pelo colégio para aquele ano, descritas no texto abaixo:

METAS DO COLÉGIO CATARINENSE PARA 1973

No ritmo do Colégio Catarinense, as metas que se impõem, em linha de prioridade e, para 1973, terão tratamento de urgência, visam a qualificação de todo pessoal, o crescimento e a adoção e ampliação do espaço físico.

1.1 A consolidação e melhoria da infra-estrutura HUMANA, mediante a criação de quadro de professores e pessoal administrativo com o objetivo de dar vigor e dinamicidade ao novo modelo do Colégio.

1.2 A aceleração do crescimento tanto horizontal como vertical do quadro de alunos abrindo, para 1973, todas as séries à frequência mista. Ainda na linha de ampliação e adaptação à Lei, foi celebrado um convênio entre o Colégio Catarinense e o Curso Elementar Menino Jesus.

1.3 A progressão da educação e dos conhecimentos se dará cumulativamente de série a série, e de grau a grau com vistas a um produto final integrado para as grandes tarefas que o crescente desenvolvimento exige.

Para 1973, no 2º grau, a atenção especial estará voltada para as áreas de Física, Química e Biologia. Por outro lado, manteremos, com enfoque também especial, a formação do técnico em secretariado.

O Colégio Catarinense selecionará as habilitações profissionais de acordo com as próprias possibilidades e interesses e, as exigências do mercado de trabalho e sua tendência.

As habilitações profissionais escolhidas serão sucessivamente implantadas a partir de 1973. O Colégio Catarinense em todos os tempos aceitará créditos de habilitação profissional (300 horas) trazidos de outras Escolas ou Instituições.

1.4 A adaptação do prédio, como suporte físico da nova estrutura, aprimorará o meio ambiente educacional e possibilitará os fluxos administrativos.

Esse texto evidencia a preocupação do colégio em se adequar à LDB 5.692. Observamos isso no trecho: *A progressão da educação e dos conhecimentos se dará cumulativamente de série a série e de grau a grau, com vistas a um produto final integrado para as grandes tarefas que o crescente desenvolvimento exige.* O desenvolvimento ao qual o autor se refere diz respeito à economia do país, conforme esclarecido na seção 4.1 deste capítulo. Após o golpe de 1964, o Brasil vive um período de “recuperação econômica” e, por isso, se define como uma fase de retomada de expansão, com ênfase no desenvolvimento do setor industrial. A escola, portanto, é tida como um fator de mudança social (ROMANELLI, 1986). O Colégio Catarinense tenta responder aos critérios estabelecidos pela lei que reformou o ensino nessa década, o que de fato é constado na parte interna administrativa.

Conforme vimos em Bakhtin/Volochínov (1997 [1929]), a ideologia é um acontecimento vivo e dialógico. Sendo assim, ao estabelecer o dialogismo com a Secretaria do Estado de Educação, de forma a se ajustar aos critérios determinados pela Lei 5.692/71, nesse discurso, o Colégio assume, portanto, uma ideologia que irá balizar o sujeito em suas tarefas no meio social. Por esta, pensa-se no desempenho escolar por passos gradativos, a fim de garantir formação de um sujeito atuante no mercado de trabalho.

A respeito dos conteúdos para se ensinar a língua portuguesa, conforme veremos adiante, analisamos se o colégio corresponde à abordagem de ensino proposta na lei 5.692/71, isto é, um ensino que percebe a língua como instrumento de comunicação e expressão, para uso no mercado de trabalho.

O conteúdo do item 8 – PROPRIEDADE – diz respeito a uma série de documentos que apresentam a legalização do estabelecimento. Esses documentos são:

1. ATA DE ALTERAÇÃO DOS ESTATUTOS
2. ESTATUTOS
3. CERTIDÃO DE REGISTRO DE IMÓVEIS.

O item 9 – ANUIDADES E SALÁRIOS – traz a seguinte informação: “veja anexo 1 e 2”, o qual já tratamos no item 1.

E, ao final, o documento apresenta o item 10 – REGIMENTO – datado de 1972, o qual, conforme esclarecido, estabelece a estrutura do Colégio Catarinense e suas disciplinas, bem como todas as atividades no plano administrativo, didático e disciplinar.

Após esta apresentação do documento, seguiremos com a análise do *Programa de Língua e Literatura Nacional*, disposto no item 2 – PROGRAMAS – referente ao ensino de língua portuguesa, para compreendermos, por meio dos discursos apresentados, a forma como o Colégio reorganizou o ensino de língua portuguesa a partir da Lei 5.692/71.

5.2 ANÁLISE DO PROGRAMA DE LÍNGUA E LITERATURA NACIONAL

Iniciamos esta seção apresentando a análise do programa de *Língua e Literatura Nacional* dos 1º e 2º graus, parte integrante do item *Programas* do documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, a qual realizamos em diálogo com o que apresentamos no capítulo anterior

Damos início à análise tomando como objeto de reflexão o nome atribuído à disciplina na qual se efetua o ensino de língua portuguesa. Em seguida, em subseções específicas, analisamos os objetivos do programa, os conteúdos propostos, as atividades complementares, bem como as referências bibliográficas. A partir de uma dimensão semiótico-discursiva, investigamos os objetivos e os conteúdos que eram privilegiados, para compreendermos qual a finalidade do ensino de língua portuguesa nessa escola, as quais discursos já-ditos que esse programa responde, bem como de que forma se ajustou à LDB 5.692/71.

No que se refere ao ensino de língua portuguesa proposto pela LDB 5.692/71, já comentado na seção 4.2, uma das mudanças foi a alteração do nome da disciplina. Anteriormente era denominada *Português*, sendo, após o regulamento da lei, chamada de *Comunicação e Expressão* nas séries iniciais do 1º grau; nas séries finais desse mesmo grau de *Comunicação em Língua Portuguesa*; e *Língua Portuguesa e Literatura Brasileira* no ensino de 2º grau. Essa alteração deve-se ao fato da concepção de língua ser concebida como código e instrumento de comunicação, pois a leitura e a escrita eram entendidas como atos de decodificação e codificação e a compreensão com apenas um sentido.

Diante disso, constatamos que o Colégio Catarinense não alterou para o mesmo nome a disciplina, conforme sugeriu a lei. A disciplina chamada anteriormente *Português* nessa escola, passa nesse momento a se chamar *Língua e Literatura Nacional* para o ensino de 1º e 2º graus. Razzini (2000) e Silveira (2013), por meio dos estudos sobre o ensino de língua portuguesa e o surgimento da disciplina escolar em torno dessa matéria (o ensino de língua portuguesa) e sua configuração no século XIX, ajudam-nos a compreender a influência que o Colégio Pedro II (RJ)¹⁴ teve no ensino médio nas escolas. Portanto, a nomeação da disciplina dada pelo Colégio Catarinense retoma a configuração de ensino já tratada pelo Colégio Pedro II.

O colégio de instrução secundária – Colégio Pedro II (RJ) – seguia um modelo de ensino de português o qual enfatizava o estudo da gramática. O método de ensino nessa escola foi estruturado sob a influência do plano de estudos proposto pela *Ratio Studiorum*. A *Ratio*, por sua vez, já valorizava o estudo da gramática latina, em um contexto no qual o latim era a língua predominante nas esferas mais formalizadas, como a religiosa, a acadêmica e a científica. Para isso, foi proposta uma cadeira chamada *Humanidades*, organizada em: quatro séries de gramática (para assegurar clareza e exatidão da expressão); uma de humanidades (para assegurar expressão elegante e rica); e uma de retórica (para assegurar expressão convincente) (SILVEIRA, 2013).

No século XIX, no Brasil, o currículo escolar voltou-se para um ensino responsável pela transmissão de uma língua e literaturas nacional. De acordo com Razzini (2000), a literatura assumiu um papel importante e seu ensino aderiu aos ideais nacionalistas. Isso significa que Língua Nacional e Literatura no currículo escolar estavam vinculadas pelos mesmos objetivos de ensino: a formação de uma nacionalidade emergente e a cultura do povo brasileiro. No ano de 1881, por meio do Decreto Imperial nº 8.051, no qual o ensino de língua portuguesa passou a fazer parte do currículo de todas as séries do ensino secundário, de forma a elevar a disciplina de Português no curso secundário, “foi o Programa de Ensino que mais excertos ofereceu para o estudo de português com o intuito de ensinar a ler, escrever e falar corretamente” (RAZZINI, 2000, p. 76).

No currículo de português, o programa enfatizava os exercícios de composição (descrições, narrações e cartas), cujas práticas eram aprofundadas nas aulas de retórica e de literatura. Tinha-se, com isso, o objetivo de ensinar a ler e a escrever por meio da apreciação de modelos escolhidos pelo professor nas antologias adotadas oficialmente (RAZZINI, 2000). Os exercícios “iam dos mais elementares, do primeiro ano (“reprodução e imitação de pequenos trechos”); passando pelas “breves descrições, narrações e cartas” do segundo ao quarto ano; da “redação livre” do quinto ano, e culminando com a “composição de lavra própria” e discursos de improviso no sexto ano” (RAZZINI, 2000, p.76).

¹⁴ Cabe ressaltar que todas as escolas de ensino secundário tinham que se equiparar ao Colégio Pedro II nessa época.

Já na primeira reforma republicana, conhecida como Benjamim Constant, em 1890, foi estabelecido, por meio do decreto n.º 981, o “Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal”. Nela deu-se maior importância ao ensino de língua portuguesa, em que se estudava o português em todas as séries da escola primária de 1º grau (com duração de 6 anos) e nos dois primeiros anos da escola de 2º grau (com 3 anos de duração). Assim, devido ao aumento da carga horária de português, a disciplina se tornou “cadeira” autônoma, isto é, independente do latim, como era entre 1838 a 1869. Logo, até o fim do Império, retórica, poética e gramática eram as disciplinas nas quais se fazia o ensino de língua portuguesa. A partir da primeira reforma republicana, essas cadeiras passam a ser fundidas progressivamente numa única disciplina denominada *Português*.

A disciplina Português manteve a tradição da gramática como conteúdo autônomo até os anos 50 do século XX. A partir dessa década, ocorreram algumas mudanças no conteúdo da disciplina, devido ao progresso das condições sociais e culturais, ampliando a possibilidade de acesso das pessoas à escola. Essa democratização do ensino foi, portanto, consolidada na década de 1960. Também nessa mesma década foi quando gramática e texto se constituíram como conteúdo articulado dentro da disciplina: “ora é na gramática que vão buscar elementos para compreensão e interpretação de texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para aprendizagem da gramática” (SOARES, 2010, p.152).

Observamos, portanto, que o nome escolhido pelo Colégio Catarinense não corresponde ao que propõe a Lei 5.692/71. Há, sim, dialogismo com a disciplina de Língua e Literatura Nacional, como tratado no século XIX e metade do século XX, que, por sua vez, também se orienta pela mesma percepção de ensino proposta pelos jesuítas quando do surgimento da *Ratio Studiorum*, como demonstraremos na análise dos conteúdos da disciplina. Concluímos, assim, que no que se refere à nomeação da disciplina o Colégio Catarinense se orienta mais pelo discurso da tradição do ensino de língua portuguesa do que pelas orientações da LDB n.º 5.692/71.

Adiante analisaremos os objetivos e os conteúdos que constituem o programa da disciplina de *Língua e Literatura Nacional*. Pretendemos, a partir da análise, cumprir com o objetivo que nos guia: compreender a forma com que o Colégio Catarinense reorganizou o ensino de língua portuguesa a partir da LDB da década de 1970.

5.2.1 Objetivos gerais do 1º e 2º grau no Programa de Língua e Literatura Nacional

A disciplina escolar muitas vezes responde aos critérios estabelecidos pelos discursos das leis, que são discursos sociais sobre o que se espera de uma determinada disciplina na escola. Ademais, os enunciados de cada nova lei, decreto ou regulamento são sempre novos enunciados que remetem a enunciados anteriores, numa transição marcada entre o discurso já-dito e o novo, de forma a ressignificar o espaço, o lugar e o tempo em que os sujeitos se encontram. No ensino de língua portuguesa, esses enunciados paulatinamente influenciaram a forma como a disciplina se constituiu.

Partindo dessa perspectiva, iniciamos esta seção analisando os discursos da primeira página do programa de *Língua e Literatura Nacional*, o qual possui características introdutórias referentes à importância do estudo do português para a década de 1970. Esses discursos nos dão pistas para compreendermos o ponto de vista do Colégio Catarinense a respeito do ensino de língua portuguesa e de suas finalidades, considerando a tradição no ensino de língua portuguesa, a LDB 5.692/71 e os alunos que o Colégio atendia.

COLÉGIO CATARINENSE

PROGRAMA DE LÍNGUA E LITERATURA NACIONAL

1º E 2º GRAUS

INTRODUÇÃO

Todo êxito tem seu preço: os empreendimentos do homem moderno nunca dispensam uma cuidadosa programação, tanto mais necessária, quanto mais sério seja o empreendimento.

E é tarefa da mais alta importância e seriedade o ENSINO na escola moderna; e da mais alta responsabilidade o ensino de PORTUGUÊS.

OBJETIVOS GERAIS

Favorecer e fomentar a criatividade, possibilitando ao aluno um aperfeiçoamento de sua expressão oral (entender o que se ouve e fazer-se entender oralmente) e de sua expressão escrita (compreender o que se lê e escrever corretamente).

Levar o aluno a interessar-se pelos aspectos culturais e artísticos relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira, através da leitura de nossos bons escritores.

Despertar ou desenvolver no adolescente o espírito crítico e o senso estético-literário.

Na *Introdução*, compreendemos que o discurso do colégio expressa a política social do ensino para aquele momento. O *homem moderno* e seus *empreendimentos* equiparam-se ao ensino de uma escola também “moderna”. Nessa relação entre o ensino e o ideal do homem moderno, o Colégio Catarinense se posiciona de forma a se responsabilizar pela constituição desse novo homem, por meio do ensino de português. O ensino, portanto, é visto como um empreendimento para uso no trabalho, tal como concebe a LDB 5.692/71 no discurso do Artigo 5º § 2º, ao expressar o objetivo da formação especial do currículo:

- a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciarão para o trabalho, no ensino de 1º grau e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
- b) será fixada, quando se destine a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (LDB 5.692, 1971, Art. 5º § 2º).

Portanto, essa visão de ensino compreende que a língua nacional é o instrumento para que o homem moderno desenvolva seus empreendimentos. Para tanto, seria preciso que as habilidades profissionais do indivíduo fossem desenvolvidas para serem aplicadas no campo do trabalho, sendo que esta função caberia à escola.

Bakhtin/Volochínov (1997 [1929]) chamou de atividade mental o esforço exigido para que os discursos sejam construídos no interior do sujeito, que resultam em respostas aos discursos sociais. A atividade mental se realiza sob forma de enunciação, submetendo-se a uma orientação social que adquire uma maior complexidade, quando o contexto social imediato exige que os interlocutores adaptem seus enunciados a uma determinada situação de interação. Segundo os autores,

[...] enquanto expressão material estruturada (através da palavra, do signo, do desenho, da pintura, do som musical, etc), a consciência constitui um fato objetivo e uma força social imensa. É preciso notar que essa consciência não se situa acima do ser e não pode determinar a sua constituição, uma vez que ela é, ela mesma, uma parte do ser, uma das suas forças; e é por isso que a consciência tem uma existência real e representa um papel na arena do ser. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.118).

No momento de ingresso do aluno na escola, ele inicia uma trajetória em uma nova esfera da atividade humana, com suas finalidades e objetivos. De certo modo, é um dos lugares de assentamento da ideologia oficial de caráter dominante, cujos discursos são materializados na fala dos professores, dos diretores, dos textos que o aluno lê e das atividades escolares de um modo geral. Assim, o aluno passa a conviver com os discursos dessa esfera, ao mesmo tempo em que vai dando suas respostas, estabelecendo uma relação discursiva com os sujeitos que o cercam.

Quando passado todos os níveis da objetivação social, e o discurso ter conseguido entrar no sistema da ciência, da arte, do direito, da moral, ele torna-se “uma força real, capaz mesmo de exercer em retorno, uma ação sobre as bases econômicas da vida social” (BAKHTIN /VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 118). Essa força, para os autores, é materializada nas organizações sociais determinadas, e consolida-se por uma expressão ideológica sólida, como a ciência, a arte, o direito, a escola. Eis a relação entre o discurso oficial e as esferas sociais formalizadas, no caso, a escola.

Como o discurso pode ser uma força capaz de modificar o meio, o governo da década de 1970 acreditava que a língua nacional poderia ser um instrumento para realizar o objetivo de desenvolver o país economicamente. Dessa forma, cria-se a cultura para o trabalho, a partir de uma pedagogia objetiva e operacional (SAVIANI, 2011).

A constituição ideológica do colégio mediante suas finalidades para o ensino de língua portuguesa é enunciada nos *objetivos gerais* do programa. Assim, analisando os objetivos, observamos que o conceito de língua é compreendido como a expressão do pensamento, conceito que se vincula ao que Bakhtin/Volochínov (1997 [1929]) nomeou de *subjetivismo individualista*, isto é, “como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos, etc” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 114). Essa concepção de língua se fez presente no ensino de língua portuguesa desde as primeiras reformas na Primeira República, perpassou todo o século XIX e boa parte do século XX.

Por essa perspectiva o texto é a materialização do pensamento do autor, em que o papel da linguagem é a tradução desse pensamento (não constituído em forma de linguagem). Já o leitor deve decodificar/desvendar o que lê de forma passiva nesse processo, uma vez que “todo o processo de atribuição de sentido, nesse contexto, fica atrelado ao autor” (SILVEIRA, 2013, p.411).

Na escola, a concepção dominante era de que para se formar bons leitores e escritores era preciso estudar a gramática, estudo este que levaria ao ler e escrever corretamente, segundo a norma culta (SOARES, 2010). Essa concepção se encontra como uma das finalidades do programa:

OBJETIVOS GERAIS

Favorecer e fomentar a criatividade, possibilitando ao aluno um aperfeiçoamento de sua expressão oral (entender o que se ouve e fazer-se entender oralmente) e de sua expressão escrita (compreender o que se lê e escrever corretamente).

Levar o aluno a interessar-se pelos aspectos culturais e artísticos relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira, através da leitura de nossos bons escritores.

Despertar ou desenvolver no adolescente o espírito crítico e o senso estético-literário.

Ao mesmo tempo em que há uma tentativa de mudança expressada no discurso *favorecer e fomentar a criatividade*, o colégio demonstra a finalidade do aluno expressar-se, oralmente ou pela escrita, de forma “correta”. Nesse sentido, credita-se um valor no uso da língua conforme a norma culta propunha. Essa valoração do “correto” é historicamente emprestada ao curso de Humanidades, composto pela *Ratio Studiorum*, marcado por um ensino de base gramatical, normativa e literária, conforme preveem as cadeiras do curso:

The scope of this class is to lay the foundations for the course in eloquence after the pupils have finished their grammar studies. Three things are required: knowledge of the language, a certain amount of erudition, and an acquaintance with the basic principles of rhetoric. Knowledge of the language involves correctness of expression and ample vocabulary, and these are to be developed by daily readings in the works of Cicero, especially those that contain reflections on the standards of right living. For history, Caesar, Sallust, Livy, Curtius, and others like them are to be taken. Virgil, with the exceptions of some eclogues and the fourth book of the Aeneid, is the matter for poetry, along with Horace’s selected odes. To these may be added elegies, epigrams, and other poems of recognized poets, provided they are purged of all immoral expressions. Erudition should be introduced here and there as a means of stimulating intellectual interest and relaxing the mind. It should not be allowed to distract attention from concentrated study of the language.¹⁵ (*Ratio Studiorum*, apud FARREL, 1970, p.79).

Bakhtin/Voloshínov nos afirma que “todos os fenômenos que nos cercam estão do mesmo modo fundidos com julgamentos de valor” (BAKHTIN/VOLOSHÍNOV, 1976 [1926], p. 7). Para demonstrar que a valoração atribuída ao “falar e escrever corretamente” e à leitura dos “bons escritores” perpassa quase toda a história do ensino de língua portuguesa, chegando até meados do século XX, retomamos o Programa de 1931 do Colégio Pedro II para a cadeira de Língua Portuguesa, conforme apontou Razzini (2000):

O programa desta cadeira tem por objetivo proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a exprimir-se corretamente, comunicando-lhe o gosto da leitura dos bons escritores e ministrando-lhe o cabedal indispensável à formação do seu espírito bem como à sua educação literária. Nas duas primeiras séries do curso, o ensino será acentuadamente prático, reduzidas ao mínimo possível as lições de gramática e transmitidas por processos indutivos. A conversação bem orientada, as pequenas exposições orais e a reprodução livre de um trecho lido na aula darão ensejo a que o professor corrija a linguagem dos alunos e, assim, prepare subsídios para a composição escrita, mais aconselhável nas séries superiores. (Programa do Colégio Pedro II para 1931 apud Razzini, 2000, anexos).

Embora o Programa do Colégio Pedro II expressasse em seu discurso a intenção de reduzir as lições de gramática, conforme propõe o texto, ainda assim o professor é orientado a, a partir da conversação “bem orientada”, corrigir a linguagem dos alunos. Pressupõe-se com isso que qualquer variação linguística não era aceita ou permitida ser tratada nessas aulas, uma vez que para a correção exigia-se um padrão de linguagem encontrado na norma culta.

O discurso *favorecer e fomentar a criatividade* estabelece relação dialógica com *discurso da criatividade* difundido na década de 1960 e 1970. Esse discurso, conforme nos esclarece Rohling (2012), foi constituído justamente no período em que incitavam mudanças no ensino de língua portuguesa, a partir das propostas de reformulação nos métodos de ensino. De acordo com a autora,

¹⁵ O objetivo desta aula é traçar as bases para o curso em eloquência após os alunos terem terminado os seus estudos gramaticais. Três coisas são necessárias: o conhecimento da língua, certa erudição e familiaridade com os princípios básicos da retórica. O conhecimento da língua envolve correção de expressão e amplo vocabulário, e estes devem ser desenvolvidos por leituras diárias das obras de Cícero, especialmente aquelas que contêm reflexões sobre as normas do viver corretamente. Para história, César, Salústio, Tito Lívio, Cúrcio Rufo e outros como eles também devem ser selecionados. Virgílio, com as exceções dos eclogues e do quarto livro da Eneida, é conteúdo para poesia, juntamente com odes selecionadas de Horace. Para estes podem ser adicionados elegias, epigramas e outros poemas de poetas reconhecidos, desde que sejam expurgados de todas as expressões imorais. Erudição deve ser apresentada em vários momentos como um meio de estimular o interesse intelectual e relaxar a mente. Não deve ser permitido o desvio de atenção do estudo focado da língua.

[...] esse discurso se infiltra na esfera escolar em um tempo em que não se discutiam ainda as finalidades da disciplina de Língua Portuguesa, os conteúdos de ensino e aprendizagem e a concepção de linguagem necessária para uma reorientação da disciplina. (ROHLING, 2012, p.250).

Havia uma discussão da atuação do professor e sua identidade em sala de aula, posto que naquele momento o professor passa a ser discursivizado “como um sujeito *tradicional*, que ministra aulas maçantes e que não inova em suas aulas” (ROHLING, 2012, p. 252, grifo da autora). Começa a ser questionado o ensino tradicional, visando a um novo método de ensino com ênfase da prática criativa. Portanto, na década de 1960/1970, “o discurso da criatividade é um contradiscurso do ensino tradicional” (ROHLING, 2012, p.269).

Neste período, a discussão estava localizada na questão do método de ensino da língua. Embora o discurso da criatividade estivesse ligado à língua, discutia-se mais a respeito dos aspectos de metodologia do ensino na época. Nesse sentido, o debate sobre os conteúdos do ensino e aprendizagem da língua portuguesa vão de encontro com a tradição no ensino de línguas (e de outras disciplinas também), especialmente com as metodologias de ensino, mas sem atentar para o novo alunado que entra na escola, com sua cultura e sua língua, nem para as finalidades e os conteúdos da disciplina. Criam-se métodos de ensino, motivo pelo qual o discurso da criatividade entra na esfera escolar.

Percebemos com isso o embate entre o discurso da mudança (em grande parte, das metodologias de ensino) e o discurso da tradição. Embora haja uma tensão entre os enunciados, os quais entram em conflito devido às forças ideológicas que estão em luta, compreendemos que o discurso já-dito do ensino tradicional e o discurso pré-figurado do *discurso da criatividade*, entram em relação dialógica, posto que “dois enunciados, quaisquer que sejam, se confrontando em um plano de sentido [...], acabam em relações dialógicas (BAKHTIN, 2011c [1959/1961], p.322). Desse modo, tenta-se abrir espaço para um novo horizonte apreciativo que irá balizar seus julgamentos de valor.

Quando o Colégio enuncia “os aspectos culturais e artísticos relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira, através da leitura de nossos bons escritores”, dialoga com os discursos já-ditos do Artigo 3º do Parecer nº 853/71:

Em Comunicação e Expressão, ao cultivo da linguagem que ensejem ao aluno o contato coerente com seus semelhantes e a manifestação harmônica de sua personalidade, nos aspectos físico, psíquico e espiritual, ressaltando-se a Língua Portuguesa como Expressão da Cultura Brasileira [...] (Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação *apud* RAZZINI, 2000, p. 111).

Nesse diálogo, o Colégio responde à lei 5.692/71, que traz como orientações uma concepção de língua como forma de selar o compromisso em expressar a cultura brasileira. A função do ensino de língua portuguesa, articulada ao ensino de outras disciplinas e sob a influência dos meios de comunicação de massa, contribuiu para que o ensino fosse além da função ideológica centrada no falar e escrever corretamente. O propósito, embora não fosse o foco principal do ensino, seria ampliar o aprendizado de diversas linguagens, focada no desenvolvimento da comunicação e a compreensão da “Cultura Brasileira” (RAZZINI, 2000). Dessa forma, acreditamos que os discursos que se inter cruzam na esfera escolar, bem como as práticas que aí se efetivam, refratam a realidade não somente da própria escola, com suas crenças, seus saberes e valores que caracterizam os sujeitos e que conduzem seus atos, mas refrata também a cultura social a qual se pretende construir.

O filósofo Barthes (2004 [1965]) faz uma reflexão a respeito dos “testemunhos” dos “criadores” e “difusores” de cultura daqueles que as fabricam e as colocam em circulação. As instituições, portanto, seriam também responsáveis por essa difusão da cultura, sejam as instituições de ensino “cujos programas são seletivos e tratam de uma cultura limitada (apesar dos esforços dos professores para ampliar a noção de cultura clássica)” (BARTHES, 2004 [1965], p. 68); ou as instituições culturais do Estado, as comunicações de massa gerenciadas pelo estado, como, na época, o rádio, a televisão, etc.

O autor analisa ainda que uma obra cultural é “avaliada” em função de certos critérios por aqueles que a fabricam ou a põem em circulação; a cada momento da preparação de um programa (de rádio, de televisão), diante de cada manuscrito apresentado a um editor, intervêm esses critérios “culturais e de interesses” (BARTHES, 2004 [1965], p.70).

Diante disso, havia um propósito de “moldar” a cultura brasileira de acordo com os interesses políticos, em que a língua estaria sendo usada para isso. De fato, as instituições governamentais pretendiam difundir a ideia da língua como expressão da cultura brasileira, além de mudar o método tradicional de ensino para um método mais funcional. A esse respeito, vejamos o discurso do Parecer nº 853/71:

A Língua Portuguesa, portanto, será encarada como o instrumento por excelência de comunicação no duplo sentido de transmissão e compreensão de idéias, fatos e sentimentos e sob a dupla forma oral e gráfica, o que vale dizer: leitura, escrita e comunicação oral. Nesta última encontra-se um dos elementos mais evidentes de conexão entre a Língua e os Estudos Sociais, encarados como mecanismo de integração do educando ao meio. Também não se há de esquecer, neste particular, a importância cada vez maior que assume nos dias atuais a linguagem falada, ao impacto dos meios de comunicação "audiovisual", a ponto de que, se já não vivemos uma cultura predominantemente oral, pelo menos as duas vias tendam a equilibrar-se.

A marcha do ensino será decerto aquela que se vem preconizando. No início da escolarização, a aprendizagem se fará principalmente à base de atividades, a serem desenvolvidas de modo e com intensidade que o idioma surja diante do aluno, menos como uma sucessão de palavras do que sob a forma natural de comportamento. Neste "saber lingüístico prévio", que à escola compete orientar e disciplinar, reside uma das diferenças básicas entre a didática da língua vernácula e a dos idiomas estrangeiros. Daí por diante, insinua-se e amplia-se progressivamente a preocupação da língua como tal, até que se chegue às sistematizações gramaticais, a partir das séries finais do primeiro grau, para ordenar as experiências assim colhidas. Ao lado de sua função instrumental, o ensino da Língua Portuguesa há de revestir, como antes se assinalou, um indispensável sentido de "expressão da Cultura Brasileira". As situações criadas e os textos escolhidos para leitura, em articulação com as outras matérias, devem conduzir a uma compreensão e apreciação da nossa Literatura, da Civilização que vimos construindo e dos nossos valores mais típicos. Isto, evidentemente, não há de conduzir a exclusivismos estreitos. Assim como nossa História é parte da História Universal, a Literatura Brasileira não poderá ser estudada com abstração de suas raízes portuguesas e sem inserir-se no complexo cultural europeu de que se origina. Seja como for, é preciso não esquecer que "atrás de uma língua há um país, nesse país existem homens, e o que se pretende é conduzir a eles"(C. M. Laloum). (Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação *apud* RAZZINI, 2000, p. 112).

No Parecer é expressa a valoração do ensino progressivo de língua portuguesa, partindo do "saber lingüístico prévio" para as "sistematizações gramaticais", no final do 1º grau, por meio de textos que se articulassem com as outras matérias, para que conduzisse no 2º grau, a "uma compreensão e apreciação" de nossa cultura, expressa pela literatura brasileira. Assim, supera-se a visão do ensino de língua portuguesa cujo enfoque estivesse na valoração da linguagem "cult e correta", privilegiada pela vertente tradicional, para o ensino da língua e da literatura percebidas como "expressão da Cultura Brasileira" (RAZZINI, 2000).

Os considerados "bons escritores", conforme enunciou o Colégio, estariam expressando em suas obras os aspectos culturais e artísticos do Brasil, para que o desenvolvimento humano individual e social fosse efetivado. Tal qual propõe a LDB 5.692/71, acreditava-se que a linguagem vista como comunicação e expressão, de certa forma, desenvolveria a personalidade, bem como os aspectos físico, psíquico e espiritual dos alunos. Como analisa Bakhtin/Volochínov (1997 [1929]), quando o indivíduo recebe um discurso, constituído por signos ideológicos, ele entra num processo de constituição do seu *Ser*, a partir do momento em que se integra o signo ideológico aos signos interiores subjetivos dele. Segundo o autor, "o signo ideológico tem vida na medida em que ele se realiza no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive do suporte ideológico (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929]).

Refletindo por esse ângulo, a língua entra no domínio do ideológico do qual o Círculo de Bakhtin trata, em que a relação dialética entre o psiquismo e ideológico, ou ainda, entre o signo exterior e interior, constitui a consciência humana e seu meio social. Quando os alunos leem, por exemplo, os escritores literários, os discursos de suas obras entram em uma relação dialógica, integrando-se aos discursos já constituídos na consciência do aluno, trazendo um novo significado a partir desses novos discursos, valorando-os de acordo com os discursos dos textos lidos, que, por sua vez, foram valorados no meio social e difundidos pela ideologia oficial.

Em síntese, o Colégio Catarinense, na parte introdutória do *Programa de Língua Nacional e Literatura*, tentou responder ao discurso sobre o ensino de língua portuguesa presente na LDB 5.692/71. Contudo, nos objetivos gerais, que tratamos como finalidade para o ensino de língua portuguesa, prevalece o dialogismo com os já-ditos de um ensino no qual se enfatiza a perspectiva da língua como expressão do pensamento e o ensino conceitual da língua. Essa valoração sustenta que, para saber a língua, o aluno deve falar e escrever bem e corretamente, e para falar e escrever corretamente ele deve saber a gramática dessa língua (gramática conceitual) ou seja, prevalece o discurso da tradição já presente desde a instalação do Colégio Pedro II.

Até o momento analisamos a *Introdução do Programa de Língua e Literatura Nacional*. Passamos a seguir à análise dos objetivos e conteúdos de cada série do 1º e 2º graus para o ensino de língua portuguesa. Para isso, organizamos a análise em duas seções, tomando como princípio os dois graus de ensino de que trata o documento: uma contendo os objetivos específicos, conteúdos programáticos, atividades complementares de cada série do 1º grau; e outra contendo os mesmos itens, mas para as séries do 2º grau. Já em outra subseção específica, como já dito, apresentamos análise da bibliografia sugerida para os dois graus.

5.2.2 O ensino de *Língua Nacional* no 1º grau

Ao tratar do ensino de língua portuguesa para o primeiro grau, o Colégio Catarinense organizou em dois itens o conteúdo programático no Programa de Língua Nacional: *I-Gramática*; e *II – Atividades Complementares*. A partir disso, iniciamos a análise considerando essa divisão, que fornece indícios axiológicos da concepção do Colégio acerca do que é o ensino de língua portuguesa.

Subdividimos essas subseções¹⁶ em dois tópicos: no primeiro, analisamos os objetivos específicos e o conteúdo programático de cada uma das séries integrantes desta parte do conteúdo programático; e, no segundo, analisamos as atividades complementares.

5.2.2.1 Gramática: a axiologia do ensino tradicional de línguas

Organizamos os objetivos e os conteúdos de cada uma das séries no quadro a seguir para, em seguida, apresentarmos a análise.

5ª SÉRIE

Unidade I - Proporcionar ao aluno condições para perfeita ortografia e pronúncia.

Conteúdo programático:

- Noções rápidas de letras, fonemas, alfabeto
- Sílabas: sílaba tônica e sílaba átona
- Acentuação gráfica: fazer referências necessárias e breves a encontros consonantais e vocálicos.

Unidade II - Induzir o aluno ao reconhecimento de fatos de um período, reestruturando-os, discriminando as orações e distinguindo a oração principal das dependentes.

Conteúdo programático:

- Frase, oração (dependente e independente, sem nomenclatura); período (simples e composto, - sem nomenclatura); discurso, ordem dos termos da oração.
- Sujeito: simples e composto.
- Predicado: verbal e nominal.

Unidade III – Fazer com que o aluno reconheça e distinga claramente classes de palavras.

Conteúdo programático:

- Distinção das classes gramaticais.

Unidade IV – Levar o aluno ao reconhecimento da função sintática do substantivo e do pronome, através de exercícios vivenciais e práticos com base nos textos.

Conteúdo programático:

- Morfossintaxe do substantivo e pronome.

Unidade V – Habilitar o aluno à distinção e emprego correto dos tempos e modos verbais simples

Conteúdo programático:

- Verbo: flexões, tempos, conjunção. Noções superficiais de estrutura. Paradigma.

Unidade VI – Favorecer e ampliar as possibilidades de comunicação.

[Não há conteúdo programático para essa Unidade]

6ª SÉRIE:

Unidade I – Induzir ao conhecimento da função sintática do artigo, adjetivo, numeral e advérbio, através de exercícios vivenciais e práticos, com base em textos.

Conteúdo programático:

- Morfossintaxe do artigo
- Morfossintaxe do adjetivo
- Morfossintaxe do numeral
- Morfossintaxe do advérbio e da locução adverbial.

Unidade II - Aperfeiçoar o padrão linguístico através de meios que o levem a auto-correção.

- Utilizar a expressão oral e escrita como fator de integração e desenvolvimento, em todas as situações.

Conteúdo programático:

- Adjunto adnominal
- Concordância nominal
- Concordância verbal

¹⁶ A nomeação das subseções segue a denominação dada pelo Colégio no documento.

Unidade III – Enriquecer a expressão escrita do aluno, através do reconhecimento e correto emprego da interjeição, do aposto e do vocativo, observando a pontuação adequada.

Conteúdo programático:

- Interjeição, aposto, vocativo

Unidade IV - Motivar o aluno ao reconhecimento do papel da preposição na introdução de certos termos da oração, bem como habilitá-los no seu correto emprego, nos casos de combinação e contração.

Conteúdo programático:

- Preposição e crase

Unidade V – Fazer o aluno perceber as nuances de significado que oferecem as locuções verbais em confronto com os tempos simples, observando flexões de tempo, modo, voz, pessoa e número bem como identifica-los.

Conteúdo programático:

- Locução verbal, verbos auxiliares, tempos compostos

- Vozes verbais e agente da passiva

Unidade VI – Habilitar o aluno à estrutura e reestrutura de períodos formados por orações independentes.

Conteúdo programático:

Conjunções coordenativas, período composto por coordenação.

7ª SÉRIE

Unidade I - Dar condições de aprimoramento da comunicação escrita e oral, através do crescente domínio da mecânica da redação; na estrutura correta de períodos mais complexos; no uso de letras maiúsculas, ortografia; parágrafo; pontuação; no correto emprego dos pronomes átonos, na observância correta da concordância e regência verbal e nominal.

Conteúdo programático:

- Pontuação: vírgula, dois pontos, ponto e vírgula, ponto final, reticências, parênteses, travessão e aspas.

Unidade II – Aperfeiçoar o padrão linguístico através do reconhecimento e emprego adequado dos vários tipos de verbos.

Conteúdo programático:

- Orações subordinadas substantivas

- Pronome relativo

- Orações adjetivas

Unidade III - Levar o aluno, através do estudo de peculiaridades da estrutura da língua, a valer-se das mesmas como recursos para aperfeiçoamento de seu padrão linguístico.

Conteúdo programático:

- Concordância verbal e nominal

- Regência verbal e nominal

Unidade IV - Concordância verbal e nominal

- Regência verbal e nominal

Unidade V – Verbos irregulares

- Verbos defectivos e abundantes –

Emprego dos tempos verbais

Unidade VI - Complemento verbal: objeto direto preposicionado; objeto direto pleonástico; predicativo do objeto

- Complemento nominal

Unidade VII- Predicado verbo-nominal

8ª SÉRIE:

Unidade I – Habilitar o aluno a expressar-se com clareza e de diferentes maneiras, pelo uso de períodos de estruturas mais complexas, dentro das possibilidades naturais da Língua Portuguesa.

Conteúdo programático:

- Orações subordinadas reduzidas e adverbiais.

Unidade II - Levar o aluno ao reconhecimento das funções do “que” e “se” e seu correto emprego.

Conteúdo programático:

- Estudo das palavras “que” e “se”.

Unidade III – Completar o estudo do verbo através do reconhecimento de suas modalidades, no que diz respeito à duração do fato, do estado e da ação verbal.

Conteúdo programático:

- Aspectos verbais.

Unidade IV – Levar o aluno a valer-se das figuras de sintaxe e de estilo, para o aprimoramento de sua expressão oral e escrita.

Conteúdo programático:

– Figuras de sintaxe: elipse, pleonasma, anacoluto, diástrofe e hipérbato.

Unidade V – Despertar gostos e valores para criação literária.

Conteúdo programático:

- Outras figuras de linguagem.

- Linguagem afetiva.

Unidade VI – Revisar conhecimentos básicos de fonética – e consolidar a iniciativa de auto-aperfeiçoamento da dicção.

Conteúdo programático:

– Gêneros literários: Poesia, poema, prosa.

- Versificação: tipos de versos, rimas e estrofes.

Unidade VII – Proporcionar ao aluno meios de aquisição e enriquecimento do vocabulário, para um domínio crescente da Língua Portuguesa.

Conteúdo programático:

– Fonética descritiva (vogais e consoantes)

Unidade VIII – Aperfeiçoar e ampliar as habilidades necessárias ao domínio da expressão escrita mais comuns.

Conteúdo programático:

- Formação de palavras.

Fonte: Elaborado pela autora.

Tomamos como ponto de partida para a análise a nomenclatura *Gramática* dada pelo Colégio Catarinense como título para os objetivos e o conteúdo programático do ensino de 1º grau. Embora nem todas as unidades correspondam à concepção gramatical para o ensino de língua portuguesa, o conteúdo de quase todas as unidades mostra que prevalece o ensino da gramática, de modo especial a gramática conceitual, conforme o próprio nome da seção sugere e os conteúdos das unidades comprovam.

É o caso das Unidades II e III da 5ª série; Unidades I e IV da 6ª série; Unidades VI e VII da 7ª série; e a Unidade III da 8ª série. O programa aborda os conteúdos gramaticais tradicionais com vistas à aquisição das nomenclaturas, além da realização de atividades de classificação pautadas na memorização de conteúdo teórico. Podemos perceber isso, por exemplo, no discurso da Unidade II da 5ª série: *Induzir o aluno ao reconhecimento de fatos de um período, reestruturando-os, discriminando as orações e distinguindo a oração principal das dependentes.*

Tanto os objetivos quanto os conteúdos dessas unidades são referentes aos estudos conceituais sobre a língua. São estudos orientados pela perspectiva notacional/conceitual, ou metalinguística (GERALDI, 1995), a partir da qual o professor de português trabalharia os conteúdos gramaticais com o objetivo de sua memorização. Tem-se, portanto, uma concepção de ensino de língua portuguesa que tem como característica ser “uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões com erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões [...]” (GERALDI, 1995, p. 25).

Além disso, tanto na Unidade IV da 5ª série quanto na Unidade I da 6ª série, que diz: *Levar o aluno ao reconhecimento da função sintática do substantivo e do pronome, através de exercícios vivenciais e práticos com base nos textos*, constatamos o uso do texto como pretexto para se aprender o conteúdo gramatical (GERALDI, 1986). Isso entra em conformidade com o que comenta Soares (2010): é no texto que se vão buscar estruturas

linguísticas para a aprendizagem da gramática. São propostos exercícios “vivenciais e práticos” de gramática, realizados a partir dos textos, mas não é objeto de ensino a leitura e compreensão desses textos, nem a função que esses elementos gramaticais exercem nestes.

Os objetivos de ensino da Unidade II e III da 6ª série são:

- *Aperfeiçoar o padrão linguístico através de meios que o levem a auto-correção;* (Unidade I)
- *Enriquecer a expressão escrita do aluno, através do reconhecimento e correto emprego da interjeição, do aposto e do vocativo, observando a pontuação adequada.* (Unidade III).

Os objetivos citados acima, bem como nas Unidades IV dessa mesma série e na Unidade I da 8ª série, tratam do uso da língua na sua imanência, isto é, dentro dos limites da oração. A escrita é vista no limite da palavra ou da frase. Não obstante, as frases, as orações e as palavras, são, de acordo com Bakhtin, “indiferentes à alternância dos sujeitos do discurso, que ocorre em qualquer comunicação discursiva e real, por isso se obliteram [...] os limites entre os enunciados.” A língua percebida na sua imanência é “[...] desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante” (BAKHTIN, 2011b [1951/1953], p. 287). Segundo o autor, é no enunciado, a unidade da interação, como vimos no capítulo do referencial teórico, que as unidades da língua adquirem sentido. Portanto, embora os objetivos sinalizem para os usos da língua (padrão), os conteúdos e a concepção de escrita circunscrevem-se ao ensino de gramática e no uso da língua nos limites da frase. Assim, podemos dizer que, na perspectiva enunciada pelo Colégio, escrever bem é escrever corretamente, dentro dos limites das normas da gramática padrão.

Nos objetivos da Unidade I da 7ª série, o Colégio enuncia: *Dar condições de aprimoramento da comunicação escrita e oral, através do crescente domínio da mecânica da redação.* Observamos nesse objetivo para o valor atribuído à expressão *redação mecânica*, que, de certo modo, responde à concepção de escrita e oralidade concebida pela LDB 5.692/71, a qual conferiu ao ensino de língua portuguesa a função de ensinar a técnica da escrita. Isso evidencia a pedagogia tecnicista da época, com vista a um ensino de língua pragmático e utilitarista (SOARES, 2010), considerando a escrita uma técnica que o aluno precisaria aprender e dominar, acreditando que dessa forma ele saberia interagir por meio da escrita, agregando com isso um valor social necessário ao mercado de trabalho.

Nesse contexto de ensino de escrita, Geraldi (1986) esclarece que “na escola não se escreve textos, produzem-se redações. E esta nada mais é do que a simulação do uso da língua” (GERALDI, 1986, p.77). E como resultado dessa avaliação crítica, é que nessa década se tenta romper com um ensino que partia das sistematizações gramaticais, para um ensino em que a gramática e o texto, o estudo *sobre* a língua e o estudo *da* língua passam a constituir-se, de fato, como conteúdo articulado na disciplina de Língua Portuguesa (SOARES, 2010). Dessa forma, propunha-se um ensino orientado para um número cada vez maior de textos diferentes, incluindo desde os clássicos literários até os textos de jornais, quadrinhos, revistas, propagandas, que passam a conviver com os textos literários. Contudo, na Unidade I da 7ª série, a comunicação, seja escrita ou oral, foi tratada sob o juízo de valor do uso “correto” da língua. Ter domínio da “mecânica da redação” era saber escrever de acordo com a gramática normativa, *na estrutura correta de períodos mais complexos; no uso de letras maiúsculas, ortografia; parágrafo; pontuação; no correto emprego dos pronomes átonos, na observância correta da concordância e regência verbal e nominal.* A partir da luta de forças sociais que se manifestam na língua, da qual tratou Bakhtin (2012), temos, nesse sentido, o ensino da normatividade da língua representada pelas forças centrípetas vencendo o plurilinguismo representado pelas forças centrífugas.

Nos objetivos da Unidade VI da 5ª série e da Unidade III da 6ª série, a saber, *Utilizar a expressão oral e escrita como fator de integração e desenvolvimento, em todas as situações*, percebemos o dialogismo com a LDB 5.692/71. Ao que nos parece, o Colégio Catarinense tenta criar a possibilidade de se trabalhar a língua como instrumento de expressão e comunicação, considerando que, naquele contexto, “[...] a comunicação, baseada em modalidades outras que não apenas a verbal escrita, assumiria, segundo um princípio de instrumentalidade, lugar de destaque num ensino voltado para o preparo de mão de obra para o mercado de trabalho” (PIETRI, 2013, p. 517).

Geraldi (1995) refletiu sobre as duas diferentes perspectivas de ensino de língua naquele momento (estudo conceitual sobre a língua ou estudo dos usos numa concepção instrumentalista de língua), observando que

[...] ou ela é vista como instrumento de comunicação, como meio de troca de mensagens entre as pessoas, ou ela é tomada como objeto de estudo, como um sistema cujos mecanismos estruturais se procura identificar e descrever. Resultam daí dois objetivos bem diferentes a que se pode propor um professor no ensino de uma língua: ou o objetivo será desenvolver no aluno habilidades de expressão e compreensão de mensagens – *o uso da língua* – ou o objetivo será o conhecimento do sistema linguístico – *o saber a respeito da língua.* (GERALDI, 1995, p. 119, grifo do autor).

Quando o Colégio traz nos conteúdos programáticos as noções rápidas de letras, sílabas, fonemas para que se tenha *perfeita ortografia e pronúncia* (Unidade I, 5ª série), por exemplo, chama-nos a atenção que o trabalho de desenvolver a expressão oral tem como objetivo *o uso da língua*. Já quando o colégio objetiva induzir o aluno ao conhecimento do sistema da língua, como na Unidade I da 6ª série, o foco está em ensinar *o saber a respeito da língua*.

Os objetivos da Unidade V da 8ª série dizem assim: *Despertar gostos e valores para criação literária.* Quando cotejamos o objetivo com o conteúdo proposto, observamos que o propósito de despertar o gosto pela

criação literária não se faz por meio da leitura de textos, mas por meio do estudo conceitual das figuras de linguagem. Em suma, como observamos em outros objetivos analisados, quando se trata de objetivos de usos da língua, de modo geral os conteúdos a eles vinculados são conteúdos eminentemente gramaticais e vistos de modo conceitual.

De forma geral, os objetivos e conteúdos analisados nas unidades da 5ª à 8ª série oscilam entre o tratamento do uso da língua e os estudos sobre a língua, com predominância deste sobre aquele. O texto, que então passa a ser valorizado na escola para sua compreensão, interpretação e estudo sobre o sistema da língua, em algumas unidades é visto tão somente como pretexto para aprendizagem da gramática conceitual. Em relação ao ensino da *expressão escrita*, é visto no uso da língua, contudo no limite da palavra e da oração.

Uma questão que se destaca é que não há nas unidades analisadas desta seção o trabalho com a leitura, apenas com a escrita. Além disso, a redação tratada nas unidades condiz com aprender a técnica da escrita. Isso tem relação com a pedagogia tecnicista vigente na década de 1970, como já comentamos, no qual o ensino técnico e operacional é determinante nas escolas.

O discurso que responde ao objetivo do ensino de língua portuguesa proposto na LDB 5.691/71, faz-se presente na Unidade VI da 5ª série: *Favorecer e ampliar as possibilidades de comunicação*; e na Unidade II da 6ª série: *Utilizar a expressão oral e escrita como fator de integração e desenvolvimento, em todas as situações*. Nesses discursos, parece surgir a ideia de desenvolver as modalidades da língua no aluno de forma a contribuir para sua integração social. É uma visão de ensino sustentada a partir da Teoria da Comunicação, pois concebe a língua como instrumento de comunicação. No entanto, os conteúdos dessas duas Unidades não mencionam nenhuma forma de desenvolver a proposta de ensino por essa perspectiva. Os conteúdos são quase sempre orientados para sistematizações gramaticais. Os objetivos específicos das unidades orientam-se pela concepção de língua como expressão do pensamento, a qual confere valor em expressar-se seguindo um padrão linguístico focalizado no emprego das regras gramaticais.

Finalizamos a análise desta parte com algumas considerações. A valoração emprestada ao ensino de gramática marca um posicionamento do Colégio Catarinense em relação à compreensão de língua como sistema para o ensino da gramática e como expressão do pensamento para o ensino da escrita, conforme privilegiado desde o início da difusão do ensino jesuítico no Brasil no século XVI, por meio da *Ratio Studiorum*. Documento que mais tarde influenciou a pedagogia de ensino do Colégio Pedro II, no final do século XIX até meados do século XX (SILVEIRA, 2013), e que, como já discutimos, serviu de orientação para todas as escolas secundárias no Brasil, e que, como vimos nesta seção, ainda dialoga com o discurso do Colégio Catarinense para o ensino de língua portuguesa.

Em seguida, apresentamos a análise do item *II - ATIVIDADE COMPLEMENTARES*, como parte do conteúdo programático no ensino do 1º grau.

5.2.2.2 Atividades Complementares do 1º grau

As Atividades Complementares no Programa de Língua e Literatura Nacional são atividades, como o nome indica, valoradas pelo Colégio Catarinense como “complementares”, e que têm como objeto de ensino tipos de textos e/ou tipologias textuais¹⁷ para o desenvolvimento da expressão escrita e oral do aluno em sala de aula. O quadro a seguir apresenta as atividades programadas para cada série do 1º grau. O documento organizou para cada uma das séries o *Item 1*, identificado como *Expressão escrita*, e o *item 2*, como *Expressão Oral e Audição*.

	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
1 Expressão Escrita	Bilhetes Cartões Telegramas Resumos Esquemas Relatórios Ditados Narrações	Convites Avisos Planejamento Resumos Esquemas Relatórios Preenchimentos de formulários Descrição Carta coloquial Poesias Narração Paráfrase Reprodução	Narração Descrição Dissertação Paráfrase Requerimento Atas	Resumos Esquemas Relatórios Atas Ofícios Carta comercial Procurações Discursos Críticas de livros, filmes, programas de T.V. Atestado Recibo

¹⁷ Usamos essa expressão, não muito precisa, para abarcar os itens listados, que recobrem desde textos de circulação geral até a tipologia escolar (os hoje chamados *gêneros escolarizados*: narração, descrição e dissertação).

<p>2 Expressão Oral e Audição</p>	<p>Jornal falado Narrações Reproduções Discussões Entrevistas Leituras Dramatizadas</p>	<p>Audição e comentários de notícias em classe Discussões Entrevistas Diálogos Narrações Reproduções Crítica de leitura de livros</p>	<p>Discussões Entrevistas Diálogos Jornal falado Relatórios Narrações Reproduções Críticas de leituras, livros.</p>	<p>Discursos Saudações e brindes Relatórios Entrevistas</p>
--	---	---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com o que analisamos na subseção *Gramática*, o conteúdo programático do 1º grau valorou sobremaneira o ensino de língua portuguesa como ensino de gramática. O trabalho com os textos, na perspectiva da expressão escrita e oral, fica no âmbito das atividades complementares.

Conforme constatamos no item *Expressão escrita*, ensinava-se a escrever cartas (coloquiais e comerciais), telegramas, avisos. O ensino desses textos já vem do ensino de língua da tradição, entendido como composição escrita. Sendo esses textos o meio de comunicação do século XIX e metade do século XX, esperava-se que a escola desenvolvesse com os alunos a aprendizagem da escrita desses tipos de textos (SILVEIRA, 2013). Por isso, quem tivesse o privilégio do domínio da escrita “correta”, significaria ser uma pessoa da classe elitizada, tendo em vista que, nesse período, o acesso à escola era restringido a essa classe.

Na década de 1970, a proposta de ensinar a escrever textos como cartas comerciais, procurações, atas, atestados e recibos atendia uma demanda do trabalho no comércio e na indústria em expansão. Isso porque se compreendia a língua como instrumento de comunicação, conforme já apontamos. Nesse momento, passa-se à perspectiva de desenvolver as habilidades da escrita com vistas a desempenhar funções no mercado de trabalho (PIETRI, 2013). Além dos textos epistolares e do campo do trabalho, encontramos também atividades de expressão escrita que remetem à tipologia escolar: a descrição, a narração e a dissertação, que, a partir de 1970, são vistas como tipos textuais a serem ensinados à luz das técnicas de escrita. Sendo assim, aprender a mecânica da redação era ter domínio do sistema linguístico e do domínio de técnicas de escrita.

Mas também é nessa época que a escola começa a abrir espaço para o trabalho com textos multimodais, numa sociedade cujos meios de comunicação como jornais, revistas, filmes, publicidade de um modo geral, passam a ser valorizados, pois são vistos como meios de disseminação e expressão da cultura daquele momento (SOARES, 2008). Contudo, segundo a análise dos objetivos específicos das Unidades do 1º grau, o trabalho com a expressão escrita se encontra no limite da frase, com raras menções à comunicação. No item *Gramática*, por exemplo, o trabalho com os textos aparece para desenvolver o padrão linguístico da norma culta. Sendo assim, acreditamos que o trabalho com as atividades de composição é com base nos objetivos específicos apresentados no item anterior.

A crítica de livros, filmes e programas de TV é apresentada apenas na 8ª série. Constata-se, com isso, que essa orientação condiz com o contexto dessa época, em que a televisão, como meio de comunicação, encontra-se em fase de expansão no Brasil, passando a fazer parte do cotidiano das pessoas. Por isso incitava-se o aluno a ter contato com esses novos aparatos tecnológicos que mediavam essas novas interações. O Colégio aqui demonstra abrir espaço para o que modernidade vinha apresentando, posto que ele próprio se colocou na posição de “escola moderna”, conforme nomeou nos objetivos gerais para o ensino no 1º e 2º graus. Além disso, traz a audição e comentários de notícias, assim como o jornal falado, entrevistas, os quais evidenciam a língua entendida para a comunicação, fundamentada pela teoria da comunicação. Isso dialoga com a percepção de língua proposta na LDB 5.692/71, de se trabalhar a expressão oral ao lado da função instrumental e da expressão da cultura brasileira.

Os objetivos apresentados no item *Gramática* para o desenvolvimento da expressão oral são orientados para as habilidades de como “saber ouvir e falar”. Talvez aqui apresenta-se a composição de narrações, discussões, representações, bem como a “audição e comentários de notícias em classe”, com a pretensão de que o aluno aprendesse a expressão oral na sua função instrumental, concebida pela teoria da comunicação.

Na 5ª série apresenta-se como atividade complementar *leituras dramatizadas*. De certa forma, essas atividades sugerem expressar-se oralmente de acordo com a leitura literária. Já na 7ª e 8ª série é apresentada como atividade complementar *crítica de leitura de livros*, a qual acreditamos serem os clássicos dos considerados “bons escritores”, conforme exposto nos objetivos gerais do programa: *Levar o aluno a interessar-se pelos aspectos culturais e artísticos relacionados com a formação e desenvolvimento da civilização brasileira, através da leitura de nossos bons escritores*. Tal afirmativa dialoga com o Parecer nº 853/71, o qual traz a concepção de que os textos escolhidos para leitura deveriam conduzir a uma compreensão e apreciação da literatura brasileira e portuguesa, assim como da civilização e dos valores que se estavam construindo nessa época.

Em relação às leituras indicadas, os autores sugeridos são mencionados como “bons escritores”, mas não está explícito quais seriam esses autores, pois não consta no Programa indicação bibliográfica nem mesmo nas referências bibliográficas deste. Nesse grau de ensino, a leitura apenas é apresentada como atividade complementar, uma vez que não identificamos a leitura de textos na parte do conteúdo central do ensino de língua portuguesa. Isso

evidência que, embora apareça o texto no conteúdo programático, este ainda é visto como pretexto para desenvolver os exercícios gramaticais, e não como propõem os objetivos da lei n.º 5.692/71 e do próprio Programa do Colégio (os conteúdos das Unidades não dão conta dos objetivos propostos, nesse caso).

5.2.3 O ensino em *Língua Nacional e Literatura* no 2º grau

Organizamos esta subseção seguindo a divisão e a nomeação dadas pelo Colégio Catarinense para se referir a cada parte aqui apresentada. Na primeira, apresentamos os objetivos específicos e seus conteúdos programáticos de Língua Nacional e Literatura em todas as séries do 2º grau. Na segunda, analisamos as Atividades Complementares de cada série e os objetivos apresentados em algumas dessas unidades. Importante ressaltar que, diferente do 1º grau, nesse grau escolar, além da língua nacional, inclui-se o programa de ensino de literaturas.

5.2.3.1 Objetivos específicos das Unidades e conteúdo programático de *Língua Nacional e Literatura*

2º GRAU
<p><u>1ª SÉRIE</u></p> <p>Unidade 1 - Iniciar o aluno na Teoria da Comunicação: os diferentes níveis de linguagem, os signos linguísticos, etc., para um melhor conhecimento do uso da Língua. Dar uma visão panorâmica da Literatura Portuguesa, em suas várias fases, autores e obras mais representativas, como alicerçamento à Literatura Brasileira.</p> <p>Conteúdo programático</p> <p>Língua Nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicação <ul style="list-style-type: none"> Mensagem Emissor – receptor – código Codificação – decodificação - Linguagem <ul style="list-style-type: none"> Língua – aspectos: Fonética Morfologia Sintaxe Estilística - Gramática (Normativa) – Gramática Histórica - Redação – Técnicas de composição literária <p>Observação: - Toda essa parte da primeira unidade será baseada em textos de interesse muito atual. E, para as primeiras aulas, textos previamente selecionados de jornal local, edições anteriores ao Acordo Ortográfico... (Lei 5 765) e edições bem recentes, deste início de ano letivo, servindo também para aula prática sobre as alterações havidas na acentuação gráfica.</p> <p>Literatura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução: conceituação; periodização da Literatura de Portugal. - Período Medieval <ul style="list-style-type: none"> Trovadorismo Cronistas - Período Moderno <ul style="list-style-type: none"> Época clássica Época romântica Época contemporânea <p>Unidade II - Levar o aluno a uma revisão metódica do conteúdo gramatical – numa gramática funcional – pelo estudo estrutural das palavras e das orações, morfológica e sintaticamente. Iniciação ao estudo sistemático da Literatura Nacional.</p> <p>Conteúdo programático</p>

Língua Nacional

- Estrutura e formação das palavras
 - elementos mórficos
 - processo de formação
 - radicais e afixos gregos e latinos.
- Morfo-sintaxe
 - classes de palavras e sua funcionalidade
 - termos da oração

Literatura

- Panorama da Literatura Brasileira
 - Da carta de Caminha até fins do Brasil Colônia
 - Literatura de catequese e informação
 - Arcadismo

Unidade III - Dar prosseguimento à revisão gramatical a fim de consolidar a coordenação lógica do pensamento vistas ao aperfeiçoamento da expressão oral e escrita. Firmar o aluno o interesse pelo aspecto histórico e pelas características de nossas Escolas Literárias anteriores ao Modernismo.

Conteúdo programático**Língua Nacional**

- Estruturas e classificação do período
- Classificação, orações

Literatura

- Visão panorâmica das escolas literárias no final da Era Colonial até o Modernismo.
 - Romantismo
 - Realismo e Naturalismo
 - Simbolismo

Unidade IV**Conteúdo programático****Língua Nacional**

- Estilísticas – as principais figuras de palavras de construção do pensamento.
 - A obra literária; ficção; prosa e verso
 - Romance – Conto – Novela – Crônica
 - Teatro – Memórias – Biografia – Poesia

Literatura

- Modernismo
 - Antecedentes do Modernismo
 - Semana da Arte Moderna
 - Evolução do Modernismo

1ª Geração – 1922 – 1930

Fase demolidora
Desenvolvimento da poesia
Evolução do modernismo

2ª Geração – 1930 – 1945

Perda de caráter demolidor
Desenvolvimento do romance

3ª Geração – 1945 aos nossos dias

Fase de apure formal
Desenvolvimento do conto

Observação: - Nesta unidade serão utilizados, quanto possível, textos recolhidos pelo próprio aluno em livros, revistas e jornais; textos característicos da literatura de hoje – contos curtos, crônicas, poemas – de autores

brasileiros, catarinenses, florianopolitanos; textos que, possivelmente já utilizados para aplicação prática na primeira unidade ou nas outras, agora como que fechariam um circuito para encerramento do ano letivo.

2ª SÉRIE

LÍNGUA NACIONAL: Entender o que se ouve e fazer-se entender oralmente e compreender o que lê e escrever corretamente.

LITERATURA: Manuseamento de livro de consulta. Aprimoramento cultural. Despertar o gosto pela obra de arte literária

Unidade I – Gramática histórica

Conteúdo programático

- A língua portuguesa – sua origem, história, domínio.
- As línguas românicas
- O latim vulgar, seus caracteres
- Alterações fonéticas
- Vocalismo
- Consonantismo
- Formas divergentes
- Justificação histórica de regras de ortografia

Unidade II - Gramática expositiva (revisão)

Conteúdo programático

- Fonética - aparelho fonador
- Vogais, ditongo, tritongo, hiato
- Classificação, das consoantes, encontro consonantal.
- Ortografia, acentuação, apóstrofo, hífen, pontuação.
- Morfologia
- Estrutura e formação das palavras
- Sintaxe – análise sintática
- Concordância
- Estilística
- Figuras de palavras, de construção, de pensamento
- Vícios de linguagem
- Qualidades de boa linguagem

Unidade III – Teoria da Literatura

Conteúdo programático

- A língua e suas modalidades, quadros mentais
- Conceituação de literatura
- Poesia e prosa
- Gênero literário
- Versificação
- Escolas literárias

Unidade IV – Literatura portuguesa

Conteúdo programático

- Periodização – poesia medieval
- Fernão Lopes e a prosa histórica
- Gil Vicente
- Camões
- Bocage – o árcade romântico
- Garret – o romantismo
- Camilo Castelo Branco
- Alexandre Herculano
- Eça de Queirós
- Fernando Pessoa
- O século XX na Literatura Portuguesa

Unidade V – Literatura brasileira

Conteúdo programático

- Periodização
- A carta de Pero Vaz de Caminha
- A prosopopeia de Bento Teixeira
- A poesia satírica e filosófica de Gregório de Matos
- O árcade Cláudio Manuel da Costa
- As líricas de Gonzaga
- Início do Romantismo – Gonçalves de Magalhães
- Gonçalves Dias e o indianismo
- Casimiro de Abreu e Álvares de Azevedo
- Castro Alves
- José de Alencar
- Aluísio Azevedo
- Olavo Bilac
- Rui Barbosa
- Machado de Assis
- Cruz e Sousa
- Raquel de Queirós
- Poesia Modernista
- De Euclides da Cunha a Guimarães Rosa

3ª SÉRIE

META a ser atingida:

- Domínio da língua
- Riqueza vocabular
- Expressividade plástica e fácil
- Correção gramatical
- Propriedade de termos e funcionalidade de estilo
- Comunicabilidade e lógica do pensamento e clareza.

Desta meta decorre o imperioso dever da leitura de trechos e livros para levantamento de idéias e modelos – a necessidade de compor a correção de frases – o estudo da sintaxe em seus múltiplos aspectos (concordância, regência, colocação e análise), etc...

Além de adestrar o adolescente no emprego versátil da língua, objetiva-se introduzi-lo cada vez mais no mundo da arte e cultura, dos problemas e responsabilidades humanas, para sua perfeita integração social.

E a fim de que o estudo da língua e Literatura Luso-Brasileira, - nesta última série do 2º grau, seja deveras útil também às perspectivas do ingresso à Universidade, adota-se o “Programa de Português” seguido no Último Concurso Vestibular de 1973.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I – Gramática Expositiva

1 – Parte Nova, i. é, os capítulos ainda não estudados no ano letivo anterior: Advérbio – Preposição – Conjunção – Interjeição – Análise Sintática – Regência – Concordância – Colocação.

2 – Parte – Revisão: Estrutura Fonética, Estrutura Morfológica.

Unidade II – Estilística e Redação:

1 – Figuras literárias. Tipo de linguagem. Semântica – sincrônica. Sinonímia, antonímia e paronímia.

2- Expressão escrita – composição – leitura expressiva. Declamação, apresentação em classe.

Unidade III – Revisão da Formação Histórica da Língua. Sumário histórico. Períodos da língua portuguesa. O léxico português.

Unidade IV - Literaturas:

1 – Literatura Brasileira – Interpretação de textos dos autores do século XIX e XX.

2 – Literatura Portuguesa – Interpretação de textos – dos autores dos séculos XIX e XX.

Literatura Universal – Apresentação de alguns escritores e suas obras, pertencentes à literatura europeia, americana, asiática.

Unidade V – Prática de textos com revisão de toda matéria do ano letivo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os objetivos propostos para as Unidades do 2º grau em *Língua Nacional*, de um modo geral, perpassam basicamente por duas concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento e a linguagem como instrumento de comunicação, o que reflete as duas concepções de língua mais proeminentes da época na esfera escolar. Fazemos um aparato geral revisivo dessas concepções, para melhor compreendermos os discursos presentes nesse grau de ensino do Colégio Catarinense.

A linguagem como expressão do pensamento é um princípio fundamentado pela tradição gramatical grega, que passou pelos latinos e pela Idade Média e Moderna, até o século XX. Nessa concepção, o pensamento preexiste à linguagem, a qual serve para traduzir o pensamento, uma vez que o homem é capaz de organizar a lógica do pensamento e, para isso, dependerá da exteriorização de suas ideias por meio de uma linguagem organizada. A expressão, portanto, é racional, pois compreende que as pessoas pensam de acordo com as regras universais, isto é, as regras de classificação, de divisão e de segmentação do universo (PERFEITO, 2005).

Como já vimos, Bakhtin/Volochínov (1997 [1929]) relaciona essa organização lógica do pensamento com a *teoria da expressão*. Isso porque essa teoria comporta a *expressão* em duas facetas: uma o *conteúdo* (interior), e a outra a *objetivação exterior* de tal conteúdo para um outrem (ou para si mesmo). Isso pressupõe o dualismo entre o interior e o exterior, com primazia do conteúdo interior, pois considera que todo ato de expressão vem do interior para o exterior - embora quando exteriorizado, o conteúdo interior muda seu aspecto, e, obrigatoriamente, adequa-se às regras que o material exterior dispõe. O autor resume isso dizendo que em “tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p. 114).

A concepção da linguagem como expressão do pensamento é rompida por Saussure (PERFEITO, 2005), no início do século XX, quando estabeleceu a dicotomia *langue/parole* (língua/fala), elegendo a *langue* como objeto de seus estudos. A *langue*, basicamente, compreende um sistema de signos, isto é, um conjunto de unidades organizadas que formam um todo. O falante incorpora a *langue* e a utiliza em diversas situações reais de uso. Por isso, os seguidores de Saussure nomearam essa organização interna da língua de *estrutura*. A concepção de língua como estrutura Bakhtin/ Volochínov (1997 [1929]) caracterizou como *objetivismo abstrato*. Sobre isso, ele afirmou que “a maioria dos partidários do objetivismo abstrato tende a afirmar a realidade e a objetividade imediatas da língua como sistema de formas normativas” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929]), p.84).

A dicotomia *langue/parole* passa a ser analisada em termos de código-mensagem com a simplificação da comunicação linguística à função informativa, devido ao empréstimo da teoria da comunicação, difundida por Roman Jakobson. Assim, a língua passa a ser vista como instrumento de comunicação, percebida como um código capaz de transmitir uma mensagem de um emissor para um *receptor* (PERFEITO, 2005).

De acordo com Perfeito (2005), o modelo de ensino da língua portuguesa na década de 1970 pautou-se tanto no estruturalismo (Saussure), como na concepção funcionalista de linguagem e na teoria da comunicação.

O estruturalismo, a teoria da comunicação e o estudo das funções da linguagem, sobretudo, serviram de fundamento na produção de um modelo de ensino de Língua Portuguesa, enfatizado a partir da promulgação das Leis de Diretrizes e Bases 5692, de 1971, no Brasil. A Língua Portuguesa, no ensino de 1º grau, passa a integrar, como carro-chefe, à área de Comunicação e Expressão [...]. (PERFEITO, 2005, p. 828).

No programa de Língua Nacional para o 2º grau, o Colégio Catarinense em alguns momentos propõe um diálogo com a perspectiva da língua como comunicação. Contudo, os discursos presente nos objetivos indicam que não havia ainda muita clareza de como poderia se ensinar língua portuguesa por essa perspectiva. Por exemplo, na Unidade I da 1ª série, a proposta de ensinar a teoria da comunicação aos alunos, conforme apresentada no objetivo *Iniciar o aluno na Teoria da Comunicação: os diferentes níveis de linguagem, os signos linguísticos, etc., para um melhor conhecimento do uso da Língua*, ao mesmo tempo em que está subordinada à teoria da comunicação e aos documentos legais da época, demonstra uma orientação para o ensino conceitual/metalinguístico da língua e da teoria da comunicação, ensino esse que dialoga com a tradição do ensino conceitual da língua. Embora se enuncie que o objetivo é *para um melhor conhecimento do uso da Língua*, ocorre o que já acontecia quando o português foi introduzido como conteúdo e como disciplina no currículo do Colégio Pedro II: primeiro se conhecia a gramática (saber sobre a língua) para depois conhecer a retórica e a poética (RAZZINI, 2000). Aqui, primeiro se conhece o conceito sobre a língua e os esquemas da comunicação, ou seja, a língua na perspectiva da teoria da comunicação, para depois o uso desta.

Na sequência, na Unidade II, o ensino se volta ao ensino tradicional, quando o Colégio enuncia: *Levar o aluno a uma revisão metódica do conteúdo gramatical*. No entanto, em seguida, o discurso aborda o ensino gramatical com a concepção funcionalista da linguagem, ao enunciar *numa gramática funcional, com base nas funções dos elementos da língua*. Não obstante, podemos dizer que ainda se assenta na concepção tradicional do ensino de língua, porque o que prevalece é o ensino sobre a língua, por meio do ensino das categorias gramaticais.

Na Unidade III da 1ª série, o Colégio enuncia como objetivo de ensino *Dar prosseguimento à revisão gramatical a fim de consolidar a coordenação lógica do pensamento vistas ao aperfeiçoamento da expressão oral e escrita*. Compreendemos, a partir do discurso *dar prosseguimento à revisão gramatical*, que o Colégio continuará

com o propósito que se tinha desde o 1º grau: aprender a gramática normativa e conceitual para o desenvolvimento da expressão do aluno. Nesse caso, a proposta inclina-se para a concepção de língua como expressão do pensamento, dando ênfase à gramática conceitual e normativa, cujo foco está em “[...] conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições – em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico etc” (PERFEITO, 2005, p.827).

De acordo com Bakhtin, a língua é um produto vivo da comunicação dialógica daqueles que a usam, e marca, portanto, a posição do sujeito diante do mundo (BAKHTIN, 2010b [1929]). Diante disso, a partir da visão de língua como expressão do pensamento predominante nos conteúdos até o momento descritos, compreendemos que grande parte dos discursos desses conteúdos não diz respeito à formação de um sujeito novo, do “homem moderno” como foi expresso nos objetivos gerais do documento. Nestes, percebemos que há uma valoração historicamente emprestada da formação de um sujeito que, ao se comunicar, não pensa que existe um ouvinte, o seu interlocutor, que irá receber sua mensagem, tal como concebe a teoria da comunicação, mas preocupa-se em representar o que ele pensa. E a posição do sujeito formado por essa concepção de ensino é de um sujeito cujo valor social está em bem empregar a normatividade da língua em sua fala e escrita.

O trabalho com os textos é apresentado no final das Unidades I e III da 1ª série, ambas indicadas pela palavra *Observação*. Na Unidade III, é sugerido que os alunos levassem diversos tipos de textos, como livros, revistas, jornais e os textos “característicos da literatura” tratada na época, que *possivelmente já utilizados para aplicação prática na primeira unidade ou nas outras, agora como que fechariam um circuito para encerramento do ano letivo*. Dessa forma, o trabalho com os textos, como observado na Unidade I, seria para estudar as *alterações havidas na acentuação gráfica*, seguindo o Acordo Ortográfico¹⁸. Logo, consideramos que os textos seriam lidos para o estudo da língua e de suas regras gramaticais, bem como para o conhecimento do novo Acordo Ortográfico.

Na Unidade I da 2ª série, o Programa também inclui a *Gramática Histórica* como conteúdo de Língua Nacional, conteúdo este característico do ensino tradicional de ensino de língua. Conforme esclarece Razzini (2000), com a ascensão da língua portuguesa nos currículos escolares em 1870, definiu-se que a gramática do português serviria de referência para o ensino de outras línguas estrangeiras, isto é, deveriam ser comparadas à língua portuguesa. A partir dessa perspectiva de comparação das línguas vinculada a sua perspectiva histórica, na primeira metade do século XIX passa-se a ter os estudos históricos das línguas.

Inicia-se, nesse período, uma nova abordagem nos estudos da linguagem, dando um novo rumo às práticas pedagógicas das línguas modernas, por meio do método comparativo, em que se cria a gramática comparada e/ou a gramática histórica definida em 1880. O ensino da gramática histórica passa a integrar os currículos até a promulgação da LDB 4.024 de 1961. Razzini (2000) nos mostra que ainda em 1960 esse estudo vinha como proposta no currículo:

Seguindo o estudo progressivo, o ensino de português no colegial aprofundaria os conhecimentos gramaticais adquiridos no ginásio acrescentando a gramática histórica. O estudo das “diversas fases” da literatura brasileira e portuguesa e a análise literária seriam feitos do ponto de vista da “formação e desenvolvimento da civilização brasileira”, ou seja, a abordagem histórica da literatura passou a considerar também o ponto de vista sociológico. (RAZZINI, 2000, p.110).

Com a LDB 5.692/71 essa proposta de ensino sai do currículo escolar (RAZZINI, 2000). Embora tenha sido excluída, o Colégio Catarinense, ainda em 1970, inseriu a gramática histórica como conteúdo a ser ensinado, demonstrando novamente o diálogo com o discurso da tradição do ensino de língua portuguesa. Ao mesmo tempo, na 2ª série, há a proposta na Literatura de se trabalhar as fases e períodos literários, de forma que se estabeleça uma relação dos textos propostos com o período histórico-literário. Nesse caso, percebemos, novamente, o dialogismo com a tradição do discurso sobre ensino de língua: o estudo das escolas literárias e da historiografia literária.

Os objetivos específicos da 3ª série, orientados pela palavra *Meta*, indicam, dentre outros objetivos, o aprendizado da norma padrão. O *Domínio da língua*; a *Riqueza vocabular*; a *Expressividade plástica e fácil*; a *Correção gramatical*; e a *Propriedade de termos e funcionalidade de estilo*, assegurariam ao aluno uma melhor forma de se expressar por meio da língua. Por fim, o Colégio abarca a *Comunicabilidade e lógica do pensamento e clareza*, do que se compreende que o objetivo está assentado na concepção da comunicação como expressão do pensamento, isto é, a linguagem como “tradução dos pensamentos” (PERFEITO, 2005).

Em seguida, insere-se a leitura de trechos de livros, de forma a apresentar ao aluno um “modelo” de escrita a partir dos “bons escritores”, conforme diz o enunciado: *o imperioso dever da leitura de trechos de livros para levantamento de ideias e modelos*. Nesse objetivo, a leitura foi tratada como um dever do aluno. A própria escolha do termo “imperioso dever” demonstra uma imposição da escola para com esta prática. Ao mesmo tempo, o Colégio enuncia *adestrar o adolescente no emprego versátil da língua, objetiva-se introduzi-lo cada vez mais no mundo da arte e cultura, dos problemas e responsabilidades humanas, para sua perfeita integração social*. Empregar uma “língua versátil” compreende-se como romper com alguns padrões linguísticos, além de saber as diversas formas de expressar a cultura brasileira. Dessa forma, embora nesse discurso haja a tentativa de a escola romper com o

¹⁸ A última reforma ortográfica em língua portuguesa no Brasil naquele período ocorreu por meio da Portaria 22 664 de 28 de abril de 1967. Essa reforma diz respeito à “Nomenclatura gramatical portuguesa”.

ensino tradicional da língua portuguesa para se ajustar aos objetivos da lei 5.692/71, ainda assim o Colégio se orienta por um ensino de língua portuguesa que busca seguir regras a partir da leitura escolhida pelo professor. Diferente dos objetivos da 2ª série, em que os alunos teriam a livre escolha dos seus textos.

Além disso, observamos o foco na leitura dos “escritores consagrados” como forma de contribuir para o exame vestibular nessa fase de conclusão dos estudos, que o Colégio inseriu como meta para o estudo da língua e das literaturas: *seja deveras útil também às perspectivas do ingresso à Universidade*. Tanto que, segundo Souza (2005), “durante todo o período militar, os alunos [do Colégio Catarinense] alcançaram uma média de aprovação nos vestibulares superiores a 75%” (SOUZA, 2005, p.79).

Nesse último grau de ensino, percebe-se que há historicamente uma valoração diferente para os que se encaminham para o técnico e os que irão para universidade. Os que seguiriam para formação superior talvez preferissem fazer o curso “normal”, mais propedêutico. O Colégio talvez estivesse preocupado em formar sujeitos não para serem operários técnicos no campo de trabalho, tal como concebe a LDB 5.692/71, mas para exercerem cargos de profissionais com nível superior na sociedade.

Após a análise dos objetivos e conteúdos do programa de Língua e Literatura Nacional do 2º grau, que compõe a primeira parte desta subseção, passamos para a segunda parte, que diz respeito às Atividades Complementares previstas para esse grau de ensino.

5.2.3.2 Atividades Complementares do 2º grau: um embate entre a normatividade da língua e o plurilinguismo

As Atividades Complementares são apresentadas de uma forma geral para as três séries do 2º grau, conforme podemos observar no quadro abaixo:

ATIVIDADES COMPLEMENTARES
<p>OBJETIVANDO – dar sentido prático ao ensino teórico</p> <ul style="list-style-type: none"> - desenvolver o espírito de iniciativa e senso de responsabilidade - favorecer a socialização do aluno: atividade em grupo e articulação com a comunidade - favorecer o aparecimento de líderes e revelar aptidões ou tendências especiais - possibilitar assistência didática a alunos que se atrasem nos estudos. <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura de obras de autores brasileiros 2. Ficha de leitura 3. Jornal de classe – jornal mural – jornal falado 4. Jornal – leitura expressiva – dramatização 5. Audição de discos (música e poesia) 6. Diálogos 7. Seminários 8. Entrevistas 9. Palestras 10. Visitas e excursões 11. Projeção de slides e filmes (centro áudio-visual) 12. Movimento de biblioteca de turma.

Fonte: Elaborado pela autora.

O termo *Objetivando* diz respeito aos objetivos dessas atividades. Percebemos, a partir disso, que os discursos que refletem a ideologia da escola frente ao ensino do 2º grau são materializados também nessa parte do documento.

Nesse sentido, compreendendo que a ideologia é o material social particular de signos criados pelo homem, “[...] o ideológico enquanto tal não pode ser explicado em termos de raízes supra ou infra-humanas. [...] Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 1997 [1929], p.34). Os objetivos dessas atividades constituem um horizonte axiológico o qual assinala a formação dos alunos, cuja organização começa na esfera escolar, a fim de exercerem suas futuras funções no mercado de trabalho, bem como nos cargos políticos, isto é, *favorecer o aparecimento de líderes e revelar aptidões ou tendências especiais*. Neste trecho, percebemos o discurso jesuítico que, como vimos, privilegiou uma educação destinada à formação moral, intelectual e espiritual para elite (DALLABRIDA, 2001). Para tanto, seria preciso articular, conforme o documento enuncia, o *ensino prático ao ensino teórico*.

Apresenta-se a dicotomia entre a teoria e a prática. Se o conteúdo programático tratado na primeira parte desta subseção tinha em vistas um ensino conceitual/metalinguístico sobre a língua, apresentado, portanto, como o principal objetivo para o ensino de língua portuguesa, com vistas ao ensino gramatical, quer para o conhecimento sobre a língua, quer para aperfeiçoar o padrão linguístico, as atividades aqui presentes, sendo complementares, não obrigatoriamente são colocadas como prioridade. Trata-se de um ensino mais prático, orientado para a socialização

do conhecimento por meio das atividades em grupo, como: jornal de classe, jornal mural, jornal falado, diálogos, seminários, entrevistas, palestras, que já fazia parte da tradição de ensino de língua no Colégio. Além disso, seria uma forma de inserir o aluno no mundo dos meios de comunicação, a fim de que aprendesse a se expressar por meio desses meios, conforme propôs a LDB 5.692/71. Contudo, a noção que se tinha de texto era pensada somente no autor que o produz e no leitor ou ouvinte que recebe a informação.

Dentre essas atividades, não encontramos o objetivo específico para se trabalhar com textos propostos como o jogral (leitura expressiva – a dramatização), a audição de discos (música e poesia), os slides e filmes projetados. Como a teoria da comunicação trazia um novo conceito de língua, no qual se define por um autor que direciona suas mensagens a um ouvinte que as recebe passivamente, podemos pensar que a prática com esses textos tinha o objetivo, conforme expressado no conteúdo programático para o ensino da expressão oral, de o aluno aprender a “escutar bem e corretamente” o conteúdo dessas mensagens.

Finalizamos a análise do programa para o ensino de língua portuguesa no 2º grau, e, na próxima subseção, trataremos das referências bibliográficas indicadas para as séries do 1º e 2º graus, apresentadas cada uma no final do seu respectivo do programa.

5.2.4 Referências Bibliográficas para o ensino de 1º e 2º graus

O conteúdo da *Referência Bibliográfica* composto no programa *Língua Nacional e Literatura* trata dos livros adotados pelo Colégio Catarinense, bem como sugere outros livros para que sejam utilizados no decorrer dos estudos dos alunos.

Os quadros abaixo foram elaborados para expor os livros indicados para os alunos do 1º grau (quadro 1) e do 2º grau (quadro 2).

<p>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA 1º GRAU <u>Livro-texto adotado:</u></p> <p>FRANÇA, Antônio Lages. ENSINO PROGRAMADO DE PORTUGUÊS, Editora do Brasil, S.A. – Rio – 1972.</p> <p><u>Livros para consulta:</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. CEGALLA, Domingos Paschoal, NOVÍSSIMA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA, Companhia Editora Nacional, S.P. 1972, 13ª edição, 1972. 2. CUNHA, Celso, GRAMÁTICA DO PORTUGUÊS CONTEMPORÂNEO, Editora Bernardo Álvares, S.A. Belo Horizonte. 3. BECHARA, Ivanildo, MODERNA GRAMÁTICA, Cursos de 1º e 2º Graus, Companhia Editora Nacional. 4. REBELO, Marques, ANTOLOGIA ESCOLAR BRASILEIRA, Companhia Nacional de Ensino, MEC. 5. FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda, PEQUENO DICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, Companhia Editora Nacional, S.P. 6. FERNANDES, Francisco, DICIONÁRIO DE REGIMES DE SUBSTANTIVOS E ADJETIVOS, Editora Globo. 7. FERNANDES, Francisco, DICIONÁRIO DE VERBOS E REGIMES, Editora Globo.

Quadro 1: Referência bibliográfica do 1º grau

Fonte: Elaborado pela autora.

<p>BIBLIOGRAFIA 2º GRAU (* Indispensável para o aluno – livros adotados)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ELIA, Sílvio – LÍNGUA E LITERATURA, 5ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1971. 2. CEGALLA, Domingos Paschoal, NOVÍSSIMA GRAMÁTICA DA LÍNGUA PORTUGUESA, 13ª edição, Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1972.
--

3. FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda, PEQUENO DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 11ª edição, 5ª reimpressão, Companhia Editora Nacional, SP, 1972.

(* Para consulta pesquisas)

4. CÂMARA JR., Matoso – DICCIONARIO DE FILOLOGIA E GRAMÁTICA, J. Ozon –Editor, Rio de Janeiro.

5. MATTOS, Geraldo, NOSSA CULTURA, Editora F.T.D.S/A, São Paulo.

6. FERREIRA, Feliciano, PORTUGUÊS E LITERATURA, Editora Livros do Mundo Inteiro, Rio de Janeiro.

7. FIGUEIREDO, Fidelino de, HISTÓRIA LITERÁRIA DE PORTUGAL, - Companhia Editora Nacional, São Paulo.

8. LÉLLIS, Raul Moreira, PORTUGUÊS NO COLÉGIO, Companhia Editora Nacional, São Paulo.

9. AMORA, Antônio Soares, Massaud Moisés e S. Spina – Presença da LITERATURA BRASILEIRA, (3volumes) Difusão – Européia do Livro, São Paulo.

10. CÂNDIDO, Antônio, J. Aderaldo Castello – PRESENÇA DA LITERATURA BRASILEIRA (3volumes), D.E. do Livro, S.P.

11. BENEMANN, J.M. e L.A Cadore – ESTUDO DIRIGIDO DE PORTUGUÊS, 2º Grau, Vol. I e II, Editora Atica, São Paulo.

12. FERREIRA, Delson Gonçalves – LÍNGUA E LITERATURA LUSO-BRASILEIRA, Editora Bernardo Álvares, Belo Horizonte.

13. ALMEIDA, Silas Leite, CURSO PRÁTICO DE PORTUGUÊS, Editora Vigília, Belo Horizonte.

14. RIEDEL, Dirce, Carlos Lemos, Ivo Barbieri e T. Castro – LITERATURA BRASILEIRA EM CURSO, Edições Bloch, GB.

15. CARPEAUX, Otto Maria – PEQUENA BIBLIOGRAFIA CRÍTICA DA LITERATURA BRASILEIRA, Editora Letras e Artes, Rio.

16. GOULART, Audemaro Taranto e Oscar Vieira da Silva, ESTUDO DIRIGIDO DE GRAMÁTICA HISTÓRICA E TEORIA DA LITRATURA, Editora do Brasil, São Paulo.

17. SARAIVA, Antonio José e Oscar Lopes, HISTÓRIA DA LITRATURA PORTUGUESA.

18. GOULART, Audemaro, taranto e Oscar Vieira da Silva, ESTUDO DIRIGIDO DE LITRATURA BRASILEIRA, Editora do Brasil.

19. GOULART, Audemaro Taranto e Oscar Vieira da Silva, ESTUDO DIRIGIDO DE LITERATURA PORTUGUES, Editora do Brasil.

Quadro 2: Referência bibliográfica do 2º grau

Fonte: Elaborado pela autora.

Antes de analisarmos os livros sugeridos pelo Programa, faremos um breve retrospecto de que forma eram constituídos os livros didáticos, de um modo geral, a partir da década de 1950, quando os textos passam a ganhar maior espaço nesses livros. Em seguida, tentamos compreender a relação dos livros sugeridos pelo Colégio com o conteúdo programático e as atividades complementares elaborados para o programa de *Língua Nacional e Literaturas*.

Segundo Razzini (2000), a partir dos anos 1950, o livro didático, ainda chamado de “Antologia”, era dividido em duas partes: uma parte correspondia aos estudos sobre gramática e a outra aos exercícios acerca dos textos (RAZZINI, 2000). Diferentemente da década anterior, em que se tinham dois manuais, um de gramática e outro de

seleta de textos, inicia-se aqui a junção gramática/texto em um mesmo livro, este chamado *Português no Ginásio*, de autoria de Raul Moreira Lellis.

Na década de 1960, embora fosse para uso do conhecimento gramatical, já se tinha uma orientação para se trabalhar com os textos. Segundo Soares (2010), a fusão gramática-texto aconteceu de forma progressiva no período entre 1950 e 1960.

Em 1960, não se pensa mais apenas nos estudos *sobre* a língua ou *da* língua, mas passa-se a ensinar ao aluno o *uso* da língua. Diante disso, de acordo com Soares (2010), completa-se a fusão gramática-texto. Os livros passam a ser organizados em torno de unidades constituídas de textos para interpretação com tópico gramatical, como, por exemplo, na coleção didática nomeada de *Português através e textos*, elaborado pela mesma autora nos anos 50. Assim, o que antes partia das sistematizações gramaticais, nesse momento, passa a ser um ensino orientado para um número cada vez maior de textos, incluindo desde os clássicos literários até os textos de jornais, quadrinhos, revistas, propagandas, etc.

Nós tivemos acesso ao livro didático mencionado pelo Colégio Catarinense para o 1º grau, o qual apresenta um texto em cada uma das unidades de ensino. O próprio título do livro, *Comunicação e Expressão: Ensino programado de Português*, já nos mostra o diálogo com a concepção de língua da LDB de 1971 e a presença de um texto em cada unidade de ensino exemplifica a organização didática dos livros dessa época.

Observamos que cada uma das unidades desse livro é constituída de conteúdos e exercícios organizados da seguinte forma: inicialmente, há um texto com a proposta de “leitura silenciada”, seguida de atividades com perguntas para desenvolver a habilidade de interpretação. Além disso, há questões que conduzem a exploração do texto para produzir a “Redação”. Na parte da redação, o livro orienta que o aluno escolha um dos dois temas propostos, ambos relacionados ao texto daquela mesma unidade.

Os textos em sua maioria foram extraídos de livros como *Contos Populares (1948)*; *Poesias Infantis*; *Café Amargo (1968)*; *Viagem do Bom Humor*; e da revista *Manchete*. Dentre os autores, tem-se presente José Lins do Rego, Olavo Bilac, Pedro Bloch, Rubem Braga, Monteiro Lobato, etc. Não faremos uma análise específica dos textos que compõem esse livro, pois isso fugiria do nosso escopo de análise. Mas, de um modo geral, podemos dizer que os conteúdos desses textos são relacionados ao contexto do jovem estudante na escola; outros relacionados à política militante, cujo discurso está no “orador que fala e no povo que ouve”. Há textos que tratam da rotina do trabalhador; o que fala das férias dos alunos; há ainda o que destaca a importância de saber falar a língua inglesa. Nesse sentido, em sua grande maioria, são os discursos do sistema da ideologia oficial, materializada nesses textos, de forma a manter uma relação dialógica com as camadas não-oficiais da ideologia do cotidiano (SILVEIRA, 2013).

Além dessas atividades, há ainda na mesma unidade uma parte separada chamada *Gramática*. Esta parte é constituída de exercícios puramente gramaticais, cujas orações, frases, elementos gramaticais foram extraídos do próprio texto. Fica evidente que o texto aqui é um meio de se ensinar a gramática, como já dito por Geraldí (1995), pois o texto serve de pretexto para estudar a estrutura da língua.

No final do livro, há as respostas dos exercícios gramaticais que são vistos pela perspectiva de língua em sua imanência, no limite da frase, da oração, prontas e acabadas, desprovida do contexto, de entonação expressiva. Logo, as respostas propõem que sejam ampliados os conhecimentos de recursos linguísticos, lexicais, morfológicos e sintáticos, contudo, são recursos “absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada” (BAKHTIN, 2011b [1951/1953], p. 289-290). Em síntese, concordamos com o que Soares (2008) afirmou a respeito do livro didático da época: privilegiava-se o estudo de interpretação de textos e os estudos gramaticais eram trabalhados à parte.

A partir disso, concluímos que tanto os conteúdos programáticos quanto as atividades complementares do programa de Língua Nacional nessa fase de ensino/aprendizagem da língua portuguesa não foram influenciados pelo livro didático indicado para o aluno usar em sala de aula neste Colégio. Enquanto o programa de ensino de 1º grau propôs, em grande parte dos conteúdos, o trabalho com exercícios referentes às normas gramaticais, sem mencionar a leitura de textos, o livro sugerido nas referências bibliográficas para esse grau de ensino, de um modo geral, traz a perspectiva da leitura de textos e, a partir destes, o trabalho de interpretação e gramática.

Apesar de não termos tido acesso ao livro sugerido para uso no 2º grau, o título deste, *Língua e Literatura*, demonstra que o estudo sobre a língua e a literatura está reunido no mesmo livro, tal como o Programa organizou esses estudos em uma só disciplina, da forma com que foi determinado pelos documentos oficiais da época. Já as obras *A Novíssima Gramática da Língua Portuguesa* e o *Pequeno dicionário de Língua Portuguesa* como material de apoio aos estudos presentes no conteúdo programático “Gramática” mostram os estudos sobre língua e o uso do dicionário em sala de aula.

Em resumo, analisando os títulos e seus respectivos autores dos livros sugeridos para consulta no 1º grau, todos se direcionam ao estudo da gramática, além dos dicionários. Percebe-se, portanto, que estes têm relação com grande parte dos conteúdos programáticos nessa fase. Da mesma forma observamos os livros para consulta do 2º grau. Todos dizem respeito aos conteúdos organizados no programa de *Língua Nacional e Literatura*.

Concluímos esta seção refletindo que, de um modo geral, ao mesmo tempo em que o Colégio tenta responder à nova estrutura e pedagogia expressa nos discursos da LDB 5.692/71, reinterpretando o que a Lei propõe, os discursos do Programa de Língua Nacional e Literaturas no 1º e 2º graus nos mostrou que o discurso sobre o ensino de língua portuguesa dessa LDB pouco se faz presente nos objetivos e conteúdos programáticos deste Programa.

Grande parte dos discursos ali presentes dialoga com o ensino da tradição, que, por sua vez, estabelece o dialogismo com o documento *Ratio Studiorum*.

Em seguida, fazemos nossas considerações finais de nossa pesquisa de forma a responder o questionamento inicial: como o Colégio Catarinense reorganizou o ensino de língua portuguesa a partir da LDB 5.692/71?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de respondermos a forma como o documento reorganizou o ensino de língua portuguesa a partir da Lei 5.692/71, traçamos algumas considerações gerais de toda a pesquisa.

Primeiramente não teríamos chegado a uma resposta a nossa questão de pesquisa sem um ponto de partida: o referencial teórico. Conscientes de que nosso objeto de pesquisa é o discurso sobre ensino de língua portuguesa presente no documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, buscamos compreender os conceitos do Círculo de Bakhtin a respeito de ideologia e signo ideológico; discurso e relações dialógicas; enunciado; valoração; sujeito responsivo/responsável; autor/autoria. Ao estudarmos a arquitetura bakhtiniana do ato responsável, do sujeito e da língua/linguagem, da autoria e do cronotopo, com um olhar exotópico acerca do nosso objeto de pesquisa, este, visto na condição de enunciado, observamos sua constituição dialógica e axiológica.

Nessa perspectiva, a pesquisa teve início com a investigação dos períodos que marcaram a história do ensino de língua portuguesa e do Colégio Catarinense e sua pedagogia jesuítica de ensino, dentro da abordagem sócio-histórica teorizada pelo Círculo de Bakhtin. Traçamos um percurso envolvendo a análise de documentos, como as primeiras LDBs, com enfoque especial na LDB 5.692/71, para tratarmos da visão de ensino da década de 1970, e a *Ratio Studiorum*, documento que integra um conjunto de regras por meio do qual se organizou o ensino nos colégios jesuíticos.

Ao estudamos a dimensão sociológica que constitui o documento *Processo de implantação da nova estrutura educacional*, constatamos que o Brasil, em fase de desenvolvimento econômico, passou por crises políticas referentes ao sistema de governo, e que culminaram com o Golpe de 1964, momento em que o regime militar passou a governar o país.

Na década de 1970, o governo propôs a LDB 5.692 que apresentou uma nova concepção de educação, por meio da perspectiva de ensino tecnicista, de forma a atender a demanda que o Brasil vinha necessitando. O principal objetivo seria formar sujeitos profissionais em áreas que atendessem as indústrias que estavam se expandindo no país. Com o avanço tecnológico, o Brasil se encontrava em um momento de crescimento industrial e de difusão da cultura por meio da imprensa, a saber, o cinema, o rádio, a televisão. Os meios de comunicação ganharam maior espaço, contribuindo para a disseminação das intenções do sistema oficial de ideologia que vinha sendo constituído na sociedade brasileira desta época. Subjacente aos discursos da LDB 5.692/71, que indica a reformulação de ensino, a criatividade, a expressão da cultura brasileira, bem dizendo, uma mudança de um método tradicional de ensino para um método mais funcional, percebemos antes o propósito de reforçar uma ideologia neoliberal que vinha nascendo no país.

Nesse contexto, o Colégio Catarinense, que já trazia uma história de ensino pautada na pedagogia jesuítica, elaborou o documento analisado neste trabalho. O colégio, sendo o autor do documento, tem, portanto, responsabilidade pelo seu teor. Na análise, constatamos que, tanto na apresentação burocrática do documento (ofícios e sua organização administrativa e de pessoal), quanto na parte específica para o ensino de língua portuguesa (o Programa do Colégio), os discursos não somente tentam responder às exigências da nova LDB, mas dialogam com os discursos já instituídos sobre o ensino de língua portuguesa. De um modo geral, o Colégio demonstrou preocupação em se ajustar à LDB 5.692/71, posto que, de acordo com os estudos de Dallabrida (2000), Souza (2005) e Pick (1979), em toda sua história sempre buscou estar em conformidade com as leis e decretos de cada época. De certo modo, seria uma estratégia para manter uma relação harmônica entre as demandas da política educacional de cada contexto histórico com os seus preceitos de origem, que são a pedagogia jesuítica.

Aprofundando nossos estudos acerca do ensino de língua portuguesa, observamos que, no Colégio Pedro II, desde sua origem até meados do século XX, teve influência do ensino de línguas definido na *Ratio Studiorum*. A *Ratio*, por sua vez, enfatizou o ensino gramatical do latim, a língua de privilégio social do século XVI quando os padres jesuítas o formularam. Isso nos mostra que o objetivo do ensino da língua portuguesa entre o final do século XVIII até meados do século XX voltava-se para o conhecimento ou reconhecimento das regras de funcionamento da norma culta, ou seja, o ensino da gramática, acrescido da leitura de textos literários e da retórica, calcada no bem falar e escrever.

Após a promulgação da LDB 5.692/71 o Colégio Catarinense, que passou a instituir o ensino de 1º e 2º graus, tal como orientava essa LDB, denominou a disciplina de língua portuguesa como *Língua Nacional e Literaturas*. Isso nos mostra que o Colégio agregava os já-ditos de um ensino nacionalista empregado desde a instauração do Colégio Pedro II, que privilegiava o ensino da norma padrão. Significa, portanto, uma valoração historicamente emprestada ao domínio da língua, do “bem e falar corretamente” (RAZZINI, 2000). Ocorre, portanto, o embate entre o discurso ideológico imposto pelo regime militar, que tinha a pretensão de romper com método tradicional de ensino para um ensino mais tecnicista e o discurso jesuítico voltado para o ensino tradicional, sendo que o discurso que impera é o da tradição de ensino de língua portuguesa.

Portanto, a maior parte dos discursos do *Programa de Língua Nacional e Literatura* mantém relação dialógica com o ensino tradicional, sendo menos presente o dialogismo com o discurso sobre ensino de língua portuguesa da LDB, a qual propunha o ensino da língua pela perspectiva da teoria da comunicação. Sendo assim, o colégio mantém a tradição e tenta incorporar essa nova perspectiva da LDB, reinterpretando sua proposta de ensino.

No *Programa de Língua Nacional* do 1º grau, a maioria dos conteúdos são direcionados ao ensino gramatical. O trabalho com os textos, que, segundo Soares (2008), passa a ter mais espaço nas salas de aula nesse período, no Colégio Catarinense, para esse grau de ensino, não inseriu como proposta no conteúdo programático. Somente aparece em uma unidade da 5ª e 6ª série, ainda como pretexto para se aprender gramática, e não como leitura e interpretação. O trabalho com o texto entra na seção de atividades complementares.

No 2º grau, o programa traz os já-ditos do ensino do século XIX ao propor, como conteúdo de Língua Nacional, a Gramática histórica e expositiva. O mesmo diálogo ocorre no ensino de Literaturas em que, de um modo geral, predomina a teoria literária, o estudo dos períodos literários e seus respectivos autores. Apenas na 1ª série que se tem um diálogo com a teoria da comunicação, mas como conteúdo conceitual. Nesse grau de ensino, o trabalho com textos é colocado na 1ª série e 3ª séries. Na 1ª série o Programa propõe textos em grande parte da esfera jornalística e textos que os alunos poderiam escolher. Já na 3ª série indica-se a leitura de trechos dos considerados “bons escritores”. Percebemos, com isso, o discurso de um ensino tradicional do século passado, contudo, ao mesmo tempo, o colégio tenta romper essa tradição reinterpretando o que a LDB vinha propondo: um ensino de língua como comunicação e expressão.

Referente às atividades complementares propostas no Programa para o 1º e 2º grau, as quais tratam do ensino da expressão oral e escrita a partir do trabalho com diversos textos e tipologias textuais, observamos que, como o nome da seção indica, não se apresentam como conteúdo principal, mas como atividades extras. O conteúdo central para o ensino de Língua Nacional no 1º grau se apresenta no item *Gramática* e como *Conteúdo programático* no 2º grau.

A partir de nossa análise, observamos que a maioria dos discursos sobre o ensino de língua portuguesa presentes no Programa do Colégio Catarinense constitui-se no dialogismo entre o ensino tradicional presente no Colégio Pedro II no século XIX, que, por sua vez, teve influência da pedagogia de ensino jesuítico organizada no documento *Ratio Studiorum*, pedagogia da qual faz parte o Colégio Catarinense. Assim, na década de 1970, o Colégio Catarinense traz em seu discurso o ensino de língua que tem a gramática como principal conteúdo a se aprender.

Soares (2008) pareceu apontar que as décadas de 1970 e início de 1980 “[...] constituem um hiato nessa primazia da gramática no ensino de português” (SOARES, 2008, p. 153). No entanto, no documento de análise observamos que a ruptura do discurso da tradição de ensino de língua para que os novos discursos ganhem espaço, não ocorre de repente, conforme afirmou a autora. A intenção da LDB da década de 1970 talvez fosse a de romper com a primazia do ensino gramatical, mas o que o documento nos mostra é que não há esse hiato no ensino, pois o Colégio ainda estabelece forte relação dialógica com a concepção de ensino de língua na qual se tem a gramática como prioridade. Constatamos isso no predomínio dos vários discursos do Programa, que demonstram valorizar o ensino da gramática conceitual, o domínio da norma padrão, o enriquecimento vocabular, a boa pronúncia das palavras, o aperfeiçoamento linguístico, etc. Poucos são os discursos que respondem ao ensino de língua como comunicação e expressão, o qual pretendia desenvolver no aluno as habilidades instrumentais para o campo de trabalho e a expressão da cultura brasileira.

Diante dos resultados, concluímos que há no documento um diálogo denso entre os valores do ensino jesuítico e da LDB 5.692/71. O embate de axiologias e de discursos entre a tradição jesuítica e a modernidade representada pela Lei materializa-se no texto como enunciado, sendo que nesse embate predomina o discurso da tradição de ensino de línguas.

Sendo assim, se por um lado respondemos a pergunta inicial, a forma como o Colégio Catarinense reorganizou o ensino de língua portuguesa, por outro, essa resposta leva a novos questionamentos, uma vez que a linguagem é um processo ininterrupto para a constituição do sujeito, da cultura e da sociedade. Ao estudarmos os discursos já-ditos sobre o ensino de língua portuguesa, no caso, do Colégio Catarinense, pretendemos contribuir para a compreensão das abordagens de ensino de línguas de um determinado período histórico e lançar luzes sobre a sua relação com a continuidade de determinadas práticas de ensino de língua portuguesa ainda vigentes no início do século XXI.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. 6. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. [1924/1927]. **O autor e a personagem na atividade estética**. In: _____. Estética da criação verbal. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011a, p. 3-192.
- _____. [1951/1953]. **Os gêneros do discurso**. In: _____. Estética da criação verbal. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011b, p. 260-306.
- _____. [1959/1961]. **O problema do texto na linguística, na filologia e em outras Ciências Humanas**. In: _____. Estética da criação verbal. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011c, p. 307-335.
- _____. [1970/1971]. **Apontamentos**. In: _____. Estética da criação verbal. Trad.: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011d, p. 368-392.
- _____. [193?-1940]. **Metodologia das ciências humanas**. In: _____. Estética da criação verbal. Trad.: P. Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011e, p. 393-421.
- _____; VOLOCHÍNOV, Valentin N. [1927]. **O Freudismo: um esboço crítico**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- _____. [1920/1924]. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.
- _____. [1929]. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad.: P. Bezerra. 5ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.
- _____. [1934-1935]. O discurso no romance. In.: **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 5. ed. Editora Hucitec Annablume, São Paulo, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail M. [VOLOCHÍNOV, V. N.]. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BARTHES, Roland. **Inéditos. Vol. 1 – teoria**. Trad.: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo. Martins Fontes, 2004.
- BOHN, Hilário, I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In.: _____. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 1ª Ed., 2013. p. 79-120.
- BOMENY, Helena [org.]. **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getulio Vargas ; Bragança Paulista(SP): Ed Universidade de São Francisco, 2001.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo – as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- DALLABRIDA, Norberto. **A fabricação escolar das elites: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.
- _____. **A disciplina e devoção: o Ginásio Catarinense na Primeira República**. In: II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação brasileira. Natal, 2002. Anais. p. 1-10.
- _____. **Usos sociais da cultura escolar prescrita no ensino secundário**. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 1 (28), p. 167-192, jan./abr. 2012.
- FABRÍCIO, Branca F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”. In.: MOITA-LOPES, L.P [org.]. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª ed., 2008. p. 45-65.
- FARACO, Carlos A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo. Parábola Editorial, 2009.
- FRANCA, Leonel S. J. **O Método Pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum” Introdução e Tradução**. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1952.

- FRANÇA, Antônio L. **Ensino programado de Português**. Rio de Janeiro: Editora do Brasil/S.A, 1972.
- GERALDI, João W. **Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas/SP. Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1986.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <http://seculoxx.ibge.gov.br>. Acesso em: 24/05/2015.
- _____. **Portos de Passagem**. 3ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- LAKATOS, Eva M; MARCONI, Marina A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo. Atlas, 1985.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL- Lei n 4.024/71. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 15/06/2014.
- LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL- Lei n 5.692/ 1971. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>> Acesso em 11/08/2014.
- MEDVIÉDEV, Pável N. **O método formal nos estudos literários: Introdução crítica a uma poética sociológica**. Trad.: S. Grillo e E.V. Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In.: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 167-190.
- MOITA-LOPES, Luiz P. [org]. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 1ª Ed., 2013.
- _____. [org]. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In.: _____ **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 1ª Ed., 2013. p. 15-58.
- _____. [org.]. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª Ed., 2008.
- _____. **Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa**. In.: MOITA-LOPES, L.P [org.]. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª Ed., 2008. p. 85-105.
- _____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica. In.: MOITA-LOPES, L.P [org.]. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª Ed., 2008. p. 13-44.
- OLIVEIRA, Marly J. **A política geral do Regime Militar para construção de suas políticas econômicas (1964-1985)**. Tese (Programa de Pós-graduação em História Econômica – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- PENNYCOOK, Alastair. **Uma Linguística Aplicada Transgressiva**. In.: MOITA-LOPES, L.P [org.]. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª Ed., 2008. p. 67-84.
- PEREIRA, Rodrigo A. **O gênero Carta de Conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, 2012.
- 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. ed. Maringá: EDUEM, 2005. p 824-836
- PICK, Reinaldo J. **O Colégio Catarinense, um marco na história da Educação de Santa Catarina**. (Dissertação de mestrado em História – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1979.
- PIETRI, Émerson de. **A Constituição do discurso da mudança do ensino de língua materna no Brasil**. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem). Campinas, 2003.
- _____. **Sobre a constituição da disciplina curricular de língua portuguesa**. Revista Brasileira de Educação v. 15 n. 13, p. 70-197, set./dez. 2010.

PONZIO, Augusto. Introdução: A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. In.: BAKTIN, Mikhail M. [1920/1924]. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In.: MOITA-LOPES, Luiz P. [org.]. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 1ª Ed., 2013. p. 144-161.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In.: MOITA-LOPES, L.P [org.]. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª Ed., 2008. p. 149-166.

RAZZINI, Marcia de Paula Gregorio. **O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)**. Tese (Curso de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000).

RODRIGUES, Rosângela H. **A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico Artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica. São Paulo, 2001.

_____. **Os Gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin**. In: Meurer, J.L., Bonini, A., Motta-Roth, D. [orgs.]. **Gêneros, teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 152-183.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil (1930/1073)** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. 8ª edição. Petrópolis, 1986.

ROJO, Roxane H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In.: MOITA-LOPES, L.P [org.]. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2ª Ed., 2008. p. 253-276.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

_____. **A história das aldeias pedagógicas do Brasil**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **O legado educacional do regime militar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SECRETARIA DE ESTADO DOS NEGÓCIOS DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes e bases da educação nacional: documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1o e 2o graus**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1976.

ROHLING, Nívea. **A atuação do professor de língua portuguesa discursivizada por licenciados na Educação a distância: o embate entre o discurso da tradição e o discurso teórico**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, 2012.

SILVA FILHO, Vidomar. **A série didática Fontes: autoria e ato ético**. Tese (Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina). Florianópolis, 2013.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmyndada. **A configuração da disciplina de língua portuguesa em regiões de imigração: o caso da cidade de Blumenau**. Tese (Programa de Pós-graduação em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOARES, Magda. **Português na escola – História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos [Org.]. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 141-161.

SOBRAL, Adair. Ético e estético – Na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. [Org.]. **Bakhtin: conceitos-chave**. 4ª.ed. São Paulo: Contexto, 2012. p.: 103-121.

SOUZA, Rogério Luiz de. **Uma história inacabada: Cem anos do Colégio Catarinense**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2005.

SCHUC, Vitor Francisco [org.]. **Legislação mínima da Educação no Brasil: Ensino de 1º, 2º e 3º graus.** 5ª Ed. Porto Alegre: Sagra, 1984.

TOLEDO, César de A. A. **Razão de estudos e razão política:** um estudo sobre *a Ratio Studiorum*. *Acta Scientiarum* 22(1): 181-187, 2000.

THE JESUIT RATIO STUDIORUM OF 1599. Translated into English by Allan P. FARREL. University of Detroit. Conference of Major Superiors Jesuits. Washington, 1970.

VOLOSHÍNOV, Valentin N. [1926]. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre a poética sociológica). Tradução de Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1976.

YAGUELLO, Marina. Introdução. In.: BAKHTIN, Mikhail M; VOLOCHÍNOV, Valentin N. [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 8ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1997. p. 11-19.