

DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: CONCEPÇÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS

OLIVEIRA, Thays Teixeira de – UFPR
thays_teixeira@yahoo.com.br

Área Temática: Currículo e Saberes
Agência Financiadora: CNPq

Resumo

O presente artigo apresenta resultados finais de pesquisa de iniciação científica, edital 2007-2008 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC CNPq, pela Universidade Federal do Paraná que objetiva analisar o capítulo relativo à Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, do documento “Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná”, o qual vem sendo elaborado desde 2003 pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, e posta em discussão na rede estadual de ensino. Tal análise encontra-se fundada em algumas categorias fundamentais, quais sejam: concepção de ser humano; concepção de educação e concepção de linguagem. A pesquisa, da qual este trabalho é um produto, justifica-se pela constatação da ausência destas categorias essenciais, de modo aprofundado, no referido documento, bem como pela crítica feita ao documento que lhe antecede, o Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, do ano de 1990. Ainda, justifica-se pela própria relevância da iniciativa de elaboração de diretrizes curriculares para o Estado, em um contexto onde, a partir de modificações do campo produtivo, constituíram-se alguns resultados, entre os quais a descentralização do Ensino, iniciada na década de 80, que vem provocando o fenômeno da definição regional ou local de Diretrizes Curriculares. O que antes era prerrogativa do MEC, agora passa a ser direito-dever de estados e municípios. A análise do conteúdo dessas diretrizes se dará na perspectiva teórico-metodológica fundada no materialismo histórico dialético, apoiando-se, sobretudo na obra de Mikhail Bakhtin. Este trabalho, por hora, conclui que o documento apresenta forte tendência ao ecletismo, pela mescla de autores com fundamentações filosófico-metodológicas incongruentes, como marxistas-históricos e pós-modernos. Pretende-se, com este trabalho, contribuir com subsídios que sustentem melhor coerência teórica à referida proposta.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares; Língua portuguesa; Materialismo-histórico.

Introdução

O presente artigo apresenta resultados finais de pesquisa de iniciação científica, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC CNPq, edital 2007-2008 pela Universidade Federal do Paraná, inserido no projeto: Análise das Diretrizes Curriculares

da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná: Língua Portuguesa.

Este projeto, objetiva analisar o capítulo relativo à Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, do documento “Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná”, o qual vem sendo elaborado desde 2003 pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, e posta em discussão na rede estadual de ensino.

Partindo disto, observamos um contexto onde a descentralização do Ensino, iniciado na década de oitenta, vem provocando o fenômeno da definição regional ou local de Diretrizes Curriculares. O que antes era prerrogativa do Ministério da Educação e Cultura (MEC), agora passa a ser direito-dever de estados e municípios.

Essa descentralização se estabeleceu em reflexo de um movimento já iniciado por volta dos anos 60, mercê de modificações no campo produtivo, as quais reverberaram entre os educadores, produzindo questionamentos sobre “o que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar”. O debate sobre a questão curricular assumiu posição privilegiada entre os educadores, sob teorizações as mais diversas¹.

Sob o influxo desses debates, educadores voltados ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa dedicaram-se à renovação curricular, com apoio em importantes teóricos dos campos da lingüística e da sócio-lingüística², logrando definir uma profunda modificação na concepção de linguagem e ensino da língua materna. Evidentemente, esses autores apresentam tanto aproximações quanto inconciliáveis diferenças. A elaboração de diretrizes curriculares, por esta razão, requer um cuidadoso estudo das raízes epistemológicas de uns e outros, sob pena de proposições incoerentes.

Lígia Klein e Bianca Klein (2008) em recente artigo, notaram em diversos documentos orientadores, destinados a políticas públicas educacionais, a ausência de aprofundamento de categorias centrais à sua compreensão ou ainda, remetê-las a outros textos. Assim,

os documentos não guardam a preocupação de explicitar, com toda a profundidade e clareza, o conteúdo das categorias que lhes são substanciais. Daí resultando, ao leitor, se quiser melhor entendê-los, a necessidade de empreender um estudo particular, em busca do(s) sentido(s) das categorias reclamadas pelos ditos programas (KLEIN e KLEIN, p.02).

¹ Sobre estas teorizações, consultar autores: Silva e Moreira (1995), Apple (1982), Esteban (2003) e Saviani (1992).

² Teóricos do campo da lingüística e socio-lingüística: Bakhtin (1986), Soares (2002), Fávero (1988), Koch e, Travaglia (1990) e Cagliari (1989).

As autoras também apontam documentos que remetem a outros documentos oficiais “– tais como PCNs, Pareceres e Portarias afetos a Diretrizes Curriculares – os quais, também, nem sempre explicitam suas categorias” (p. 02). Nesse sentido, objetivam destacar que tais documentos por vezes, ao entender que algumas categorias pretensamente neutras, compreendidas como sólidas e que já são de domínio público, não tornam claro “os pressupostos político-ideológicos sobre os quais se assentam, [...] e, não cuidando, de explicitar-lhes o conteúdo, deixam-nas à mercê das injunções ideológicas em jogo na sociedade” (p.02).

Deste modo, afirmamos a relevância da elaboração de Diretrizes Curriculares e, para pensarmos nas políticas públicas educacionais e na atualidade da iniciativa de elaboração de Diretrizes Curriculares estaduais de Língua Portuguesa, cabe uma breve digressão histórica sobre o último documento norteador que regia a educação básica de nível estadual, o “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, de 1990.

Tal documento reestruturou o currículo desde a pré-escola até a oitava série, envolvendo educadores das escolas, das equipes de ensino dos Núcleos Regionais e do Departamento de Ensino de 1º Grau da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, sob governo de Roberto Requião. Este novo currículo, preconizava um projeto político pedagógico pautado numa sociedade mais justa, de contínua luta pela melhoria da qualidade de ensino, onde todos tivessem acesso ao conhecimento e a apropriação deste a partir de suas necessidades sociais e históricas (PARANÁ, 1990 p.12). Este documento foi produto do esforço de professores e professoras, a partir da análise e reflexão sobre a prática em sala de aula, chamando professores e professoras ao envolvimento e comprometimento para a continuidade deste trabalho e o desencadeamento de ações mais abrangentes.

A reestruturação se deu a partir da implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, que compunha a proposta de Reorganização da Escola Pública de 1º Grau do Paraná. Nele, se envolveram professores e professoras da rede Estadual e Municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação, das Inspetorias Estaduais de Educação, dos Cursos de Magistério, da Associação dos Professores do Paraná, Associação Educacional do Oeste do Paraná, da União de Dirigentes Municipais de Educação e das Instituições do Ensino Superior, embasados nos “princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta” (PARANÁ, 1990 p.12).

O documento continha dois artigos: “Ensino de 1º grau: Elementar e fundamental”, de Jussara Maria T. Puglielli Santos e Odilon Carlos Nunes e “Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola”, de Elvira Cristina de Souza Lima, ambos pautados na pedagogia histórico crítica. Na seqüência, apresentavam a pré-escola e alfabetização, e ainda, as disciplinas curriculares da base nacional comum, incluindo a parte diversificada de língua estrangeira moderna, organização social e política brasileira (OSPB) e ensino religioso, apresentando em todos, seus contendo seus pressupostos teóricos, encaminhamentos metodológicos, conteúdos e avaliação e é o capítulo de língua portuguesa que nos interessa.

Entre este período e a atualidade, tivemos o hiato do governo de Jaime Lerner, entre os anos de 1995 a 2002, onde não se pensaram em novas políticas educacionais.

Treze anos mais tarde, o mesmo governo Requião toma a iniciativa de elaborar uma nova proposta, uma vez que a antiga urge por atualizações. Dessa iniciativa resultou o documento “Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná”. Este documento inova, trazendo a dimensão histórica de cada disciplina, além dos fundamentos teórico-metodológicos, conteúdo estruturante, encaminhamentos metodológicos e avaliação. Estas Diretrizes, vêm sendo elaboradas novamente em conjunto com o professorado, de modo horizontal desde 2003 pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná, e postas em discussão na rede estadual de ensino, através da realização de seminários, simpósios, reuniões técnicas e encontros descentralizados, com o objetivo de favorecer a participação dos professores e professoras nas discussões que se deram ao longo de três anos de debates, abrindo-se a críticas e contribuições que possam aperfeiçoar a proposta.

Esta pesquisa foi efetuada a partir da análise de dois documentos: o capítulo referente a disciplina Língua Portuguesa do documento Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná, do ano de 2006 e seu o documento antecessor, Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, publicado no ano de 1990.

Para a seleção e descrição do material tomou-se como referência a orientação de Tim May (2004) acerca de fontes de pesquisa documental, em que o autor conceitua documentos e orienta sua utilização nessa modalidade de pesquisa.

No que tange à análise crítica do conteúdo dos documentos, bem como sua contextualização histórico-conjuntural, observou-se o Materialismo Histórico-Dialético, tal como postulado por Marx (1977), Marx e Engels (1999) e Lênin (s/d).

O primeiro passo desta pesquisa compreendeu o mapeamento da estrutura do documento, citado anteriormente. Com isso, fomos à identificação e apreensão do conteúdo das categorias utilizadas na perspectiva dos autores, assim como identificar a área de pesquisa e orientação filosófico/lingüística destes.

A crítica ao currículo de 1990

Um dos motivos que nos levaram a fazer esta análise deste documento de Diretrizes Curriculares, especificamente ao capítulo relativo à disciplina Língua Portuguesa, refere-se ao fato de percebermos, dentro do título “Dimensão Histórica da Disciplina Língua Portuguesa/Literatura” a presença de crítica feita ao documento que lhe antecede, o Currículo Básico do Estado do Paraná, do ano de 1990. Dentro das Diretrizes, o documento aponta que este currículo fora coerente com a concepção dialógica e social da linguagem, sob influência de Bakhtin e dos pensadores do compunham o Círculo de Bakhtin – assim como defendida nestas Diretrizes. Contudo, a partir de uma crítica feita por Elza Siqueira de Sá Barreto, afirma que muitos currículos pautados na mesma linha teórica,

“ao explicitar um conteúdo gramatical não consegue traduzí-lo em termos de uma concepção enunciativa ou dos usos da língua, da competência textual, em situações de comunicação, recaindo assim, no estigma da gramática tradicional, que trabalha com a gramática da frase” (BARRETO, 2000, p.48 apud PARANÁ, 2006 p.19).

Ainda, afirma que o antigo currículo tinha por intenção o enfrentamento ao normativismo e o estruturalismo e no conteúdo de literatura, buscasse a proposição de “textos significativos e com menos ênfase na conotação moralista” (PARANÁ, 2006 p.19). Embasado novamente em Barreto, afirma que

A fragilidade da proposta aparece quando, na relação dos conteúdos, ainda seriados, não se explicita, por exemplo, a relação entre os campos de conhecimento envolvidos na produção escrita de textos, tais como a estruturação sintática, a ortografia, os recursos gráfico-visuais, as circunstâncias de produção, a presença do interlocutor (PARANÁ, 2006, p. 19).

Por fim, no referente à lingüística textual, afirma que o currículo de 90 os apresenta como conteúdos da gramática tradicional, sendo estes fundamentais na estruturação do texto escrito, recursos coesivos, conectividade seqüencial e estruturação temática (Paraná, 2006 p.19).

Fomos ao currículo de 90 observar as críticas feitas e com relação ao conteúdo gramatical, encontramos que

A perspectiva que vimos assumindo não nos permitiria apresentar os conteúdos fragmentados, tal como estão nas propostas tradicionais. Deixamos bem claro que, na nossa visão de linguagem, optamos por um ensino não mais voltado à teoria gramatical ou ao reconhecimento de algumas formas de língua padrão, mas ao domínio efetivo do falar, ler e escrever. Tais atividades, que se constituem no próprio conteúdo da língua, não poderiam ser fragmentados em bimestres ou mesmo em séries (PARANÁ, 1990, p. 50).

Ainda sobre a gramática, encontramos apenas que, caso no final do 1º grau, tendo a classe

trabalhado efetivamente com a leitura e a escrita, nada impede o professor de sistematizar alguns conteúdos de gramática tradicional. A perspectiva da aquisição desse conhecimento teórico, deverá estar voltada necessariamente ao domínio das atividades verbais - fala, leitura e escrita (PARANÁ, 1990, p. 50).

Já no documento das Diretrizes Curriculares, apresentam-se momentos em que o uso da gramática torna-se imprescindível desde que se atente às “diferentes formas de entender as estruturas de uma língua e, conseqüentemente, as gramáticas que procuram sistematizá-la” (PARANÁ, 2006, p.36) Assim, notamos que em ambos os documentos, a crítica a gramática tradicional se faz pertinente, embora sem eliminar sua utilização, desde que não sejam fragmentadas, trabalhadas pela gramática da frase, como citada em crítica anterior.

Já nos conteúdos do domínio da escrita, tem por objetivo geral: “Desenvolver a noção de adequação na produção de textos, reconhecendo a presença do interlocutor e as circunstâncias da produção” (PARANÁ, 1990, p.51). Deste modo, ao fazer a crítica a lingüística textual, apresentada como conteúdos da gramática tradicional, não faz proposições que avancem na crítica.

Outra coisa que foi possível perceber é que, embora as críticas tenham sido feitas, são muitas as semelhanças encontradas nos dois documentos: como o caso das variedades lingüísticas, as quais o professor ou professora deve trabalhar com a oralidade de forma

gradativa de modo a permitir aos alunos e alunas o conhecimento e uso da variedade lingüística padrão e

entender a necessidade desse uso em determinados contextos sociais. Como afirma Soares (1991), é função da escola e do professor trabalhar com o bidialetalismo, preparando o aluno para o emprego da língua padrão, e sabendo que, em situações informais, ele poderá usar o dialeto que lhe é peculiar (PARANÁ, 2006, p.25).

E sendo as variedades lingüísticas o espelho da diversidade humana, de experiências e grupos sociais, não caberia a conceituação de tipo certo e errado. São três os pontos que devem ser claros, qual seja

1º) a cada variedade lingüística corresponde uma gramática; 2º) todas as gramáticas da língua são igualmente corretas do ponto de vista lingüístico; 3º) todo o falante de língua materna constrói uma gramática na sua cabeça e para dominar a linguagem oral ou escrita, não precisa necessariamente estudar a gramática normativa (PARANÁ, 1990, p.46).

Infelizmente, ao que nos foi permitido perceber, os professores e professoras que construíram estas Diretrizes Curriculares não foram diretamente ao antigo currículo para observar se as críticas feitas pela autora utilizada, eram coerentes. Também, não procuraram as semelhanças de suas concepções. Assim, muitos encaminhamentos metodológicos aproximam-se dos do documento anterior, uma vez que ambos possuem influência da natureza sociológica de linguagem, de Bakhtin.

A concepção de Educação e seu produto final.

O presente trabalho, que se propôs a analisar estas Diretrizes Curriculares parte das seguintes categorizações: concepção de humanidade; concepção de educação e concepção de linguagem. Isto justifica-se por notarmos a ausência destas categorias de modo aprofundado no documento.

Em primeiro lugar, tanto a concepção de educação, como de humanidade não se fazem presentes nestas Diretrizes de Língua Portuguesa. Isto posto, fomos em KLEIN (2007) observar que escrever uma proposta pedagógica necessita tanto de uma concepção de educação, como uma concepção de mundo. Concordando com a autora e entendendo a educação como

uma prática das mais relevantes para a sociedade, é importante que ela seja alvo de uma reflexão metódica, científica e crítica que busque tornar claro o seu objeto, os seus fundamentos, o método, estratégias, procedimentos e meios mais adequados e possíveis em determinado contexto histórico, coerentemente com o fim proposto, a fim de que nossa ação não seja irrefletida e pouco adequada aos nossos objetivos (KLEIN, 2007, p.01).

Para tal, faz-se necessário ter claro o produto final ao qual almejamos na prática pedagógica. Trans-historicamente, a finalidade mais objetiva da educação é a “produção da condição humana adulta” (KLEIN, 2007, p.01), desenvolvida fisicamente, dotada de comportamentos sociais, valores morais, conhecimentos e habilidades comuns à adultidade da sociedade a qual pertence. Assim, convém também explicitar, a categoria de humanidade retratada.

Pautada por uma concepção que indissocia o ser social do ser natural, aponta que os homens estabelecem relações de interdependência com outros sujeitos humanos no esforço de produzirem as condições de existência – por meio do trabalho. Agem sobre a natureza articulando os elementos naturais e não naturais, criando um mundo propriamente humano.

A humanidade, ao transformar a natureza, transforma-se também, mudando sua estrutura bio-psíquica, a partir de suas necessidades humanas, que tendem a se adequarem “ao enfrentamento da realidade concreta contemporânea” (KLEIN, 2007, p.03) A experiência prático social pode modificar tanto nossas capacidades biológicas, como criar instrumentos que nos auxiliem.

Ainda, o psiquismo pode também ampliar-se ou criar novas capacidades. Exemplificando, a linguagem superou limites da atividade animal, tornando-a consciente. Já a escrita ampliou nossa memória, e “deu-lhe um suporte material que amplia, enormemente, sua duração no tempo” (KLEIN, 2007, p. 04).

A concepção de linguagem defendida nestas Diretrizes, faz contundente crítica às concepções de linguagem que não privilegiam, “no processo de aquisição e aprimoramento da língua materna, a história, o sujeito e o contexto, pautando-se, sobretudo, no repasse de regras e na mera nomenclatura da gramática tradicional” (Paraná, 2006 p.20) e sim, consideram o processo dinâmico e histórico dos agentes na interação verbal, tanto na constituição social da linguagem quanto dos sujeitos que por meio dela interagem. Defendem o caráter social da linguagem, de Bakhtin e dos teóricos do Círculo de Bakhtin e baseiam-se nos conceitos de enunciado – modo como a língua é utilizada e reflete as condições específicas de cada esfera;

dialogismo – a partir do momento que o material lingüístico entra na esfera do discurso e é transformado em enunciado, tendo a possibilidade de responder e fazer réplicas; gêneros discursivos – prática social que orienta a ação pedagógica e privilegia o contato real com textos produzidos; texto – como interação dialógica onde a humanidade se constrói e é construída; dentre outros, o que podemos considerar grande avanço no documento.

Contudo, a teoria da linguagem de Bakhtin é apresentada sem seu caráter de classe, onde, no cotidiano,

a contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta (...) estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. (BAKHTIN, 1986, p.47).

Bakhtin define a língua como expressão das relações e lutas sociais, veiculando, de maneira privilegiada a ideologia, e sofrendo o efeito dessa luta, servindo ao mesmo tempo, de instrumento e de material (BAKHTIN, 1986, p.17). Ao não se pontuar este caráter da linguagem, esta pode ser pontuada como algo neutro e não como carregada de significações ideológicas da classe dominante. Assim sendo, o autor não é apreendido em sua totalidade, mas apenas em seu caráter conteudista. Vale acrescentar que no Currículo Básico de 1990, as concepções de humanidade, linguagem, e a relação com o trabalho, são feitas a partir da obra “o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem” de Friedrich Engels (ENGELS, 1986 apud PARANÁ, 1990 p 45).

Conclusão

Este artigo conclui que dada a característica de produção coletiva do documento, esta construção de Diretrizes Curriculares opera com marcas de ecletismo e, por derivação, de incoerência interna no texto das Diretrizes. Por outro lado, a perspectiva histórico-crítica, defendida no Currículo Básico para a Escola Pública de 1990, desaparece. O texto atual utiliza-se tanto da natureza sociológica da linguagem, de Bakhtin, como também faz uso de autores da pós-modernidade e do estruturalismo, tais como Barthes quando para se pensar na concepção de Literatura, a qual é relativizada, onde “faz girar os saberes, não fixa, nem fetichiza nenhum deles. [...] A literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de

alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito dos homens” (BARTHES, 1989, citado por PARANÁ, 2006, p.23) e Deleuze e Guatari, quando na Literatura do Ensino Médio, trabalha com a perspectiva rizomática, a qual sugere “mobilidade que leva à libertação do pensamento em relação à linha do tempo, o que permite valorizar a elaboração de mapas de leituras mais do que imobilizá-las na história” (PARANÁ, 2006, p.39).

A não definição de categorias relevantes, e quando não, categorizações que possuem rasas explicações, deriva do pressuposto de que o interlocutor já domina estes conteúdos. Tais afirmações de conceitos sem sua devida explicação, negam a concepção de dialogismo, proveniente de Bakhtin e defendida por este documento, ao não considerar os interlocutores, quais sejam, os professores e professoras da rede estadual de ensino. Para Bakhtin (1986), a expressão, a qual define como tudo aquilo formado e determinado no psiquismo do indivíduo e exteriorizado objetivamente com a ajuda de algum código de signos “comporta duas facetas: o conteúdo (interior) e sua objetivação exterior para outrem (ou também para si mesmo)” (BAKHTIN, 1986 p.111). Da maneira como se apresenta, tem-se a impressão de que esta objetivação exterior nega este outrem.

Por último, embora faça a crítica ao documento que lhe antecede, os encaminhamentos metodológicos são poucos e esparsos, não avançando nos conteúdos aos quais faz a crítica. Faz-se necessário um aprofundamento das categorias defendidas no documento orientador, bem como a necessidade da construção de outro documento, que sustente melhor coerência teórica, a serem trabalhadas em pesquisas posteriores. Desta forma, as propostas curriculares referentes à Língua Portuguesa devem articular-se com concepções de linguagem que guardem coerência em seus fundamentos.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais do Método Sociológico da Ciência da Linguagem. 3 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1986.

CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização & Lingüística**. São Paulo: Scipione, 1989.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.

ESTEBAN, Maria T. (Org.) **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIN, Lígia Regina e KLEIN, Bianca Larissa. Linguagem e luta de classes: a palavra em disputa. In: BATISTA, Roberto Leme (org). **ANAIS VI Seminário do Trabalho: trabalho, economia e educação**. 1ª Ed. Marília: Ed. Gráfica Massoni, 2008.

KLEIN, Lígia Regina. **Fundamentos para uma proposta pedagógica para o município de Campo Largo**. Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Campo Largo, 2007.

KOCH, Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz C. **A coerência textual**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1990.

Lênin, V. **Materialismo Dialético e Anarquismo**. s/d. Disponível em: <<http://br.geocities.com/fusaobr/madialetico.htm>>. Acesso em 20-mai-2008.

MARX, Karl. Método da economia política. In: **Contribuição à crítica da economia política**. p. 218-226. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

MARX, Karl e ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. 11 ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1999.

MAY, Tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PARANÁ, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino de Primeiro Grau. **Currículo básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**. 2. ed. Curitiba: 1992.

_____, Secretaria do Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares da educação fundamental da rede de educação básica do Estado do Paraná: versão preliminar**. Curitiba: 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e questões da atualidade**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1991.

SILVA, Tomaz T.; MOREIRA, Antônio F. (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, Vozes, 1995.

SOARES, Magda B. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2002.