



CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE E WALTER BENJAMIN PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA DO CURRÍCULO PAULISTA

Aldo Abitante¹

RESUMO

O presente trabalho é uma análise ao que é disposto no Currículo Paulista, tentando perceber a categoria de alienação da palavra e do preconceito linguístico a partir da construção feita com base no referencial teórico de Paulo Freire e Walter Benjamin e de linguistas que discutem o preconceito linguístico e práticas emancipatórias do ensino de língua materna (BAGNO; BRITO; GERALDI; LUCCHESI; RODRIGUES; SOARES). Dadas as contribuições de Benjamin sobre a palavra como experiência autêntica e as de Freire sobre situação limite e a educação como práxis dialógica, questiona-se: como o Currículo Paulista, ao trabalhar a linguagem, lida com situações de preconceito e de alienação da palavra a partir do referencial teórico de Freire e Benjamin? O estudo se dá por meio de uma pesquisa qualitativa de análise documental elaborada a partir da perspectiva de Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2012), para interpretar o seu contexto social, os significados e os sentidos que constrói sobre o ensino de língua portuguesa em seu texto. Pelo que se levantou no estudo, compreendeu-se que, apesar da aproximação de uma base teórica enunciativo-discursiva, o atual Currículo Paulista se afasta de uma perspectiva crítica emancipatória de educação, no sentido de não enfrentar nem as situações-limite que alienam a palavra como uma experiência autêntica nem questões estruturais que recaem sobre o preconceito linguístico.

Palavras-chave: Paulo Freire, Walter Benjamin, Currículo Paulista, preconceito linguístico, situação-limite.

INTRODUÇÃO

Levando em conta a implementação das propostas curriculares oficiais a partir da Base Curricular Comum e a importância dada por essas ao mundo digital, partiu-se para o primeiro questionamento geral que deu origem a este trabalho: até que ponto essa educação proposta pela BNCC e pelo Currículo Paulista, a que essa dá origem, “instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico” (FREIRE, 1987, p. 111)?

Para iniciar essa discussão, teve-se em mente o que Santos (2000) elucida sobre a estrutura social do momento contemporâneo. Para o geógrafo, o momento atual se

¹ Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da UFSCar Campus Sorocaba (PPGE-So), aldoabitante1981@outlook.com;



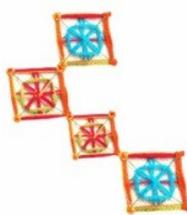
configura como uma ditadura da informação em função do dinheiro em seu estado puro, que tem seu alicerce construído sob o império do capital e na sua onipresença cotidiana como ditame da verdade, uma vez que todos são diariamente bombardeados de informações, pautando o que se pensa e como se age, compondo as ideologias e idiosincrasias (SANTOS, 2000).

Essa ditadura tem grande relevância como ideologia estruturante da sociedade pela distorção da verdade segundo interesses econômicos daqueles que produzem o que circula nos grandes meios de divulgação, pois “O que é transmitido à maioria da humanidade é, de fato, uma informação manipulada que, em lugar de esclarecer, confunde. Isso tanto é mais grave porque (...) a informação constitui um dado essencial e imprescindível. Mas na medida em que o que chega às pessoas, como também às empresas e instituições hegemônicas, é, já, o resultado de uma manipulação, tal informação se apresenta como ideologia” (SANTOS, 2000, p. 20).

Com o advento das redes sociais, *smartphones* e toda sorte de mecanismos operacionais de divulgação comunicacional, aumenta-se o imperativo da informação e, paradoxalmente, diminui-se a dialogicidade entre as pessoas e os fatos que a cercam.

Isso porque, em primeiro lugar, é um mito dizer que a proliferação das novas tecnologias está ao alcance de todos. Os estudos de VALENTE e PITA (2018) mostram que mais de 40% das pessoas no mundo não têm acesso à rede mundial de computadores. Além dessa situação excludente, há uma forte tendência monopolista das gigantes corporações da internet. Isso cria uma concentração de produção de conteúdos digitais nas mãos de poucos.

Essa concentração do poder da palavra a uma minoria, somada a uma conjuntura de exclusão sociodigital, já configuraria uma situação opressora, que é agravada ao se considerar a evolução técnica das ciências da programação. As plataformas de mídias sociais chegam a armazenar em torno de 300 milhões de gigabytes de dados de cada um dos perfis cadastrados (MACHADO, 2018), com os quais, por uma teia de algoritmos, cria rotinas retroalimentadas pelas informações do que é acessado na *web* pelo usuário, que condiciona o que os usuários terão ou não acesso nos seus *feeds* de notícias. Assim, tudo aquilo que o usuário acessa cria uma rotina de programação para fornecer mais daquele tipo de conteúdo, numa repetição contínua, criando-se o que se chama de “filtros de bolhas” (SANTAELLA, 2018 apud BARRETO JR e PELLIZZARI, 2019). “Os filtros de bolhas podem ser utilizados para controlar o conteúdo visto, permitindo



uma manipulação mercadológica e política” (ROUSE, apud BARRETO JR e PELLIZZARI, 2019, p. 63).

Assim, essa manipulação que as novas técnicas exercem no comportamento humano, se alimenta da ação de cada indivíduo para aliená-la ao ponto de desconectar as pessoas do próprio senso da realidade material, gerando uma situação que faz com que elas passem a uma vivência da verdade de forma midiaticizada.

Ao se tornar o alicerce social das ações humanas, o império da informação, agindo como uma ditadura a serviço do mercado e usando todos os meios para controlar o que é dito, acaba por tomar a palavra do povo de assalto para si, e este não pode mais dizer a sua palavra porque só consegue repetir o que lhe é ditado pelos atores hegemônicos da produção da informação.

No entanto, entende-se neste estudo que esta situação nada mais é do que aquilo que o filósofo Walter Benjamin, no início do século XX, já denunciava como a “queda” do “paraíso” da condição humana pela perda da palavra, face ao império da informação, levando as pessoas para os precipícios de uma vivência desguarnecida de significado, e para uma vida reverberada no vazio de uma vivência autômata (BENJAMIN, 1987), como reflexo do modo mecanicista de produção de bens (BENJAMIN, 1984).

Para o filósofo, esse processo se inicia com o surgimento do romance impresso, que inaugura uma nova dinâmica social da palavra, inserindo-a como bem de consumo da produção cultural em massa. Desta maneira, a palavra – antes legada pela memória e a tradição da experiência narrativa – se esgotam e o que resta é “o indivíduo isolado, desorientado e desaconselhado” (BENJAMIN, 1987, p. 197).

Para o pensamento benjaminiano, a palavra entra em seu total declínio ao ser vinculada à informação da imprensa, uma vez que, dessa forma, a palavra se torna “tão estranha à narrativa como o romance, mas é mais ameaçadora” (BENJAMIN, 1987-c, p. 202), pois a intenção da imprensa é a de afastar o leitor de sua palavra como experiência autêntica e isolá-lo na verdade criada pelos meios de comunicação, transformando as palavras em mera verborragia (BENJAMIN, 1989).

Essa queda da palavra de uma experiência autêntica da vida em comunidade, carregada de sabedoria, para o vazio existencial do individualismo da sociedade industrial apontada por Benjamin se agrava na atual dinâmica social globalizada (SANTOS, 2000) e desaba em função aos avanços da informática na era da rede social. Entendemos essa situação traduzida em um termo: a alienação da palavra.



Em analogia ao termo da alienação marxista, em que o trabalho se encontra alheio ao homem permeado pelo meio de produção, a alienação da palavra é aquela que se dá pela cessão da comunicação humana, sendo apropriada por seus meios de produção em larga escala – um mecanismo que se impõe sob a forma de uma ditadura da informação, exercida pela manipulação da verdade com a finalidade de controlar o que as pessoas falam, pensam e até como agem para um maior controle social/técnico do trabalho, do território e do fenômeno do poder (SANTOS, 2000).

Entendendo a alienação da palavra, não como determinante histórico, mas, em termos freireanos, como uma situação-limite, como aponta Silva (2004), essas situações são fatos vivenciados como opressão, mas que se apresentam nos discursos das gentes como uma fatalidade, evidenciando suas visões de mundo que vêem a perda da própria humanidade como se fosse uma forma natural da vida, fazendo-se revelar suas baixas autoestimas, muitas vezes de maneira implícita; essas conjunturas de tirania, embora abranjam o todo da sociedade, apresentam-se nas falas das pessoas como se fossem problemas isolados e particulares, sem nenhum nexos com os elementos socioeconômicos que deram realmente causa à produção material dessa degradação humana.

A existência de situações-limite permeando o pensamento das pessoas tem sua existência material até o momento em que essas situações são apreendidas pelo pensamento daquelas que as sofrem e que passam a entendê-las como realmente são: condições materiais de vida impostas pelas classes opressoras. Nesta tomada de consciência, as pessoas oprimidas começam a ver as circunstâncias limitadoras como “percebido destacado”, ou seja, uma realidade que salta aos olhos oprimidos, fornecendo-lhes os impulsos para a ação de sua superação (FREIRE, 1987).

Essa “iluminação profana” só acontece por meio do diálogo. Assim, a palavra como experiência autêntica, que Benjamin posicionava como experimentação e transmissão de saberes dos homens em vida coletiva (BENJAMIN, 1987; 1989), ressurgiu em Paulo Freire como possibilidade de “re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra” (FIORI, 1987, p. 09).

“Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir



e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 1987, p. 51).

Considerando que objeto de estudo deste trabalho está focado na maneira como é tratada a palavra no ensino da língua materna do Currículo Paulista, deve-se levar em conta, além das questões acima levantadas, também como a palavra das gentes é tratada nesse documento, uma vez que é histórico o processo em que o registro linguístico da maioria das pessoas passa a ser desprezado em detrimento de outra palavra elevada ao *status* de “correta”, “bonita”, “adequada”. A esse processo tem-se o que se nomeia como preconceito linguístico (Bagno, 1999, 2012; Brito, 2012; Lucchesi, 2009, 2012; Rodrigues, 2012; Soares, 2012).

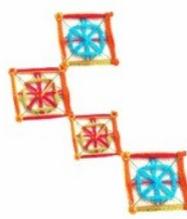
Segundo Bagno (1999), o preconceito linguístico está relacionado ao equívoco que se estabelece entre língua e gramática normativa. Essa confusão tem por base o mito de que “é preciso saber gramática para falar e escrever bem” (BAGNO, 1999, p. 49), pois tradicionalmente a gramática seria “instrumento fundamental para o domínio do padrão culto da língua” (PASQUALE; INFANTE, 1998.), fazendo com que os estudos meta linguísticos da “norma culta” preponderem, inclusive sobre os estudos dos discursos textuais (SOARES, 2012).

Remontando ao século XIX, esse processo é reflexo do paradoxo cultural das elites brasileiras que se arraigam em “uma unidade cultural com o passado colonial que os aproxime da civilização européia” (LUCCHESI, 2012, p. 72).

Calcar o ensino de língua portuguesa na “norma” como o “normal/habitual” cria um abismo linguístico entre os falantes das variedades “não padrão” e os da “norma culta” (BAGNO, 1999) – uma dicotomização identitária permeada por relações de poder entre o português “deles” e o “nosso” (SILVA, 2000, p.81).

O português “deles”, aquele que carrega a identidade de “oficial”, “correto”, “padrão”, seria aquela língua ensinada nas escolas, mas “do jeito que é preconizada nas gramáticas, é apenas uma idealização, que funciona como uma espécie de lei, determinando usos orais e escritos e servindo de referência para a correção das formas linguísticas. (...) (Mas que) não é falada por quase ninguém.” (BRITTO, 2012, p. 134).

Essa distância entre o português “culto” e o português falado pelas pessoas ganha a corporeidade de um “arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder (da língua)” (GNERRE, apud BAGNO, 1999, p. 37), dando a falsa impressão da “dificuldade” do português propagada pelos diversos meios, principalmente o meio



escolar, e pensando sobre a linguagem cotidiana, de rótulos preconceituosos, “quando é apenas diferente da língua ensinada na escola” (BAGNO, 1999, p. 40).

O preconceito linguístico se configura na filosofia benjaminiana como o “estado de choque” (BENJAMIM, 1989) pelo excesso de informação, já que há um arsenal “de livros, manuais de redação de empresas jornalísticas, programas de rádio e de televisão, colunas de jornal e de revista” (BAGNO, 1999, p. 75) que, juntamente com os novos meios digitais, encharcam de informações sobre o que é “certo” e “errado”, acentuando a alienação da palavra como situação-limite.

Mas de que forma isso é (ou não) enfrentado pelas novas propostas curriculares oficiais? Como o Currículo Paulista, ao trabalhar a linguagem, lida com situações de preconceito e de alienação da palavra a partir do referencial teórico de Freire e Benjamim? Para esse entendimento, parte-se para uma breve apresentação do texto organizador do Currículo Paulista.

METODOLOGIA

O estudo acerca do Currículo Paulista (2019) será dado por meio de uma pesquisa qualitativa de análise documental elaborada a partir da perspectiva de Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2012) ao interpretarmos o contexto social em que este foi escrito, bem como os significados construídos dentro de seu texto, para compreendermos quais os sentidos desenvolvidos sobre o ensino de língua portuguesa, suas bases teóricas, seus objetivos metodológicos e os fins a que se prestam na formação humana dos educandos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Iniciado como uma reforma de base dentro do programa de “Pacto Nacional pela Educação”, no governo de Dilma Rousseff, a BNCC tinha em princípio uma proposta democrática visando “acolher contribuições para sua crítica e reformulação pela sociedade” (BRASIL, 2016, p.2).

No entanto, face ao golpe midiático-parlamentar de agosto de 2016, houve uma ruptura desse caráter participativo e a “elaboração da terceira versão foi delegada a



consultores externos (...), resultando em uma redação que se distancia dos interesses sociais” (GONÇALVES e PUCCINELLI, 2017, p. 78).

Seguindo essa política vertical de cima para baixo, pelos dispositivos do artigo 5º da Resolução nº 2 do CNE e do Art. 1º da portaria nº 331 / 2018 do MEC, instituiu-se o Currículo Paulista, de 2019, como parte do Programa ProBNCC, substituindo o Currículo do Estado de São Paulo (2008-2018).

Para criar consonância com a BNCC, o Currículo Paulista coloca em seu cerne didático o desenvolvimento de dez competências e habilidades básicas, a maioria delas apontadas como meios necessários para formular problemas e criar soluções. O escopo do Currículo Paulista é fazer com que se garanta a educação sustentada em três pilares: aprender a fazer e a conviver, aprender a ser, aprender a aprender (SÃO PAULO, 2019).

Uma característica que é peculiar ao documento é o destaque dado à compreensão do uso das novas tecnologias, justificada por conta de que os novos meios técnicos tomam grande proporção da vida das pessoas e pelo fato de o acesso às informações estar condicionado a essa nova situação (SÃO PAULO, 2019).

Outra preocupação recorrente no Currículo Paulista diz respeito “à necessidade de que os estudantes paulistas sejam apoiados na construção de seu projeto de vida, o que supõe que precisam ter condições (...) para refletir sobre seus objetivos, aprender a planejar, a definir metas, a se organizar para alcançá-las” (SÃO PAULO, 2019, p. 38), bem como no que diz respeito à importância dada à abrangência do currículo nas questões do educando em relação a sua “saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (SÃO PAULO, 2019, p. 30).

No que diz respeito ao ensino de língua vernácula, em específico, temos o que o Currículo Paulista afirma que “sustenta para o componente de Língua Portuguesa a perspectiva enunciativo-discursiva” (SÃO PAULO, 2019, p. 101), numa fala de respeito às variedades linguísticas, destacando que a língua portuguesa é um instrumento de comunicação (SÃO PAULO, 2019).

Como proposta didática, o Currículo Paulista afirma basear-se em multiletramentos, tomando “a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem” (SÃO PAULO, 2018, p. 101), além de estabelecer como meta “o desenvolvimento da



capacidade de compreender e analisar criticamente diferentes gêneros” (SÃO PAULO, 2019, p. 36)

É de se observar também a forma de organização do Currículo Paulista, que, seguindo a estrutura da BNCC, dispõe seus assuntos catalogados em um rol extenso de conteúdos a serem desenvolvidos a cada ano, agora nomeados de “habilidades”, por códigos que atrelam os dados de ano de escolaridade à habilidades e objetos de estudo a serem desenvolvidos (SÃO PAULO, 2019).

Como podemos notar na breve apresentação do Currículo Paulista, mesmo trazendo perspectiva enunciativo-discursiva, há um grande enfoque ao conteúdo a ser ministrado, e, em uma leitura mais aprofundada, percebe-se a grande preocupação em relação a regras de ortografia, pontuação, acentuação, sintaxe e demais elementos de metalinguagem relacionados à norma padrão (SÃO PAULO, 2019).

Como aponta Geraldi (2015), a adoção da perspectiva bakhtiniana sobre o ensino de linguagem representa um avanço em termos de compreensão da língua em um currículo oficial, ou seja: tanto compreender o fenômeno comunicativo sob dinâmica do enunciado discursivo quanto em relação a colocar o ensino sobre textos na ótica de gêneros discursivos, pois, ao fazê-lo, o Currículo Paulista passa a conceber o ensino do idioma materno sob uma ótica dialética entre indivíduo e sociedade, em que as situações sociais exercem influência sobre os indivíduos e estes influenciam o meio, dado que cada pessoa é um agente social, exercendo influência em seu ouvinte (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2011).

Mas, apesar de algumas conquistas no campo da área do ensino de linguagem, em razão dessa visão progressista, Geraldi (2015) denuncia que o que era uma proposta educativa emancipatória acabou sendo apropriada por uma visão distorcida de segmento neoliberal, pois os conteúdos nela arrolados se dão em função das avaliações de larga escala, utilizadas para demonstrar índices de crescimento no campo da educação para os órgãos de fomento internacionais (como BIRD, por exemplo). Essas avaliações externas criam uma demanda e uma obrigatoriedade aos professores perante o que deve ser ensinado, uma vez que as provas oficiais de rendimento escolar “apontariam não só as melhores escolas, mas os ‘desperdícios’ do dinheiro público com uma educação de baixa qualidade” (GERALDI, 2011, p. 383) e se refletiriam em questões salariais dos profissionais da educação (Idem).



Por isso, embora os currículos oficiais assumam adotar a mesma base teórica que enseja a teoria crítica e emancipatória do ensino de linguagem, “o excesso de carga exigido ano a ano na proposta da BNCC impede que professores elaborem projetos de continuidade e de profundidade num mesmo gênero” (GERALDI, 2015, p. 389).

Em termos freirianos, quando a educação prioriza o excesso de informação, “não há criatividade, não há transformação, não há saber”. Desta maneira, a informação deixa seu caráter de possibilidades emancipatórias para trás e se torna apenas verborágia a ser acumulada por professores e educandos, sem nenhum proveito para ambos, pois no “lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação”(FREIRE, 1987, p. 37).

Além disso, o que chama a atenção é a saliência dada pelo Currículo Paulista no que concerne às questões de “saúde emocional” e à habilidade de lidar com elas, bem como às competências de “autorresponsabilidade” e de gerenciar a própria vida. Essas questões causam, além de estranheza e curiosidade, a indagação de qual fim último pretende-se atingir incorporando-as ao currículo.

Mas, ao observar as novas tendências gerenciais do mundo corporativo face à chamada “crise do fordismo-taylorismo”, conhecida como toyotismo (ALVES, 2008), tem-se um norte para responder sobre o motivo das preocupações psicossociais do atual currículo do Estado de São Paulo.

Segundo Egoshi (2009) sob o lema do “Kaizen” (do japonês “melhoria”), o toyotismo é uma combinação entre a cultura japonesa e os conhecimentos de *management* norte-americanos que se baseia no controle da qualidade feito por todos os membros da empresa, buscando uma prática a que se impõe a forma “colaborativa” entre pessoas para a execução (e fiscalização) de tarefas – o que também impõe a necessidade de funcionários (chamados nesta perspectiva gerencial de colaboradores) serem emocionalmente equilibrados para aumentar a produtividade.

Assim, consegue-se entender que a preocupação com o emocional do aluno se dá no contexto da “pressão efficientista” que “invade o mundo da educação (...) diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo” (DELUIZ, 2001, p. 4), ou seja, como uma adequação dos currículos oficiais perante a demanda do mercado de trabalho, no intuito de que a escola “produza” jovens com os perfis sociais, culturais e profissionais adequados a essa demanda.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todo o exposto, o que se afirma aqui sobre o Currículo Paulista é que, em termos freireanos, funcionaria mais como parte da visão bancária de educação do que como uma metodologia praxiológica voltada à superação das opressões sociais, em razão de se preocupar mais com “o que ensinar” no lugar “do por que” e “para que ensinar”.

Em termos pedagógicos, apesar dos avanços epistemológicos em sua base teórica pela incorporação da perspectiva da linguagem como enunciado, o Currículo Paulista ainda se arrasta em posições que sobrepõem a um determinado registro linguístico e o ensino de sua metalinguagem, em desvantagem de outros, permanecendo as relações de poder a partir dos “conhecedores” e aqueles que não dominam o registro linguístico privilegiado. Suas colocações em relação às variações linguísticas soam mais como concessões caridosas do que propostas à superação estrutural de preconceitos.

Como se exige muito conteúdo a ser “passado” em sala de aula por conta da demanda das provas exteriores oficiais e outras exigências socioeducacionais como a possibilidade (ou não) de que o aluno “passe em um vestibular” por conta do que “se aprendeu” na escola, os elementos linguísticos em relação ao ensino de gêneros discursivos, que deveriam ter um caráter dialógico a partir de textos, principalmente aqueles produzidos pelos alunos, acabam reduzidos a questões descritivas e sendo incorporadas não práticas enunciativo-discursivas, mas se acrescentando a mais conteúdos a serem ministrados.

Portanto, estando prejudicado o trabalho dialógico, fica prejudicada toda a possibilidade de ensino como forma de recuperação de uma existência autêntica sobre a língua, pois o diálogo é o elemento essencial para a prática pedagógica emancipatória.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. Trabalho e subjetividade: o metabolismo social da reestruturação produtiva do capital. Marília: **UNESP**, 2008.

BAGNO, Marcos. Preconceito linguístico: o que é, como se faz. **Edições Loyola**, 1999.



BENJAMIN, Walter, A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I*, 3ªed. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1987-a

_____, *Experiência e Pobreza* In: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I*, 3ªed. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1987-b

_____, *O narrador*. In: *Magia e Técnica, Arte e Política - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I*, 3ªed. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1987-c

_____, *Sobre alguns temas em Baudelaire* In: *Obras escolhidas III. Charles Baudelaire, um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1989.

_____, *Origem do drama barroco alemão*. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1984.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: **MEC**, 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. Lingüística da norma*, 3. ed. São Paulo: **Loyola**, 2012.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. **Boletim técnico do Senac**, v. 27, n. 3, p. 13-25, 2001.

EGOSHI, Koiti. Os 5 S da Administração Japonesa. Artigo Disponível em: http://www.infobibos.com/Artigos/2006_2_S, v. 5, 2012.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 1987

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 479-501, 2011

GONÇALVES, Leonardo Dorneles; PUCCINELLI, Vinícius Ramos. A reforma do Estado e o avanço neoconservador: impactos no caráter público da educação. **Revista pedagógica**, v. 19, n. 42, p. 66-82, 2017.

LUCCHESI, Dante. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). *Lingüística da norma*. 3. ed. São Paulo: **Loyola**, 2012.

JUNIOR, Irineu Francisco Barreto; PELLIZZARI, Bruno Henrique Miniuchi. Bolhas Sociais e seus efeitos na Sociedade da Informação: ditadura do algoritmo e entropia na Internet. **Revista de Direito, Governança e Novas Tecnologias**, v. 5, n. 2, p. 57-73, 2019.



RODRIGUES, A. D. Problemas relativos à descrição do português contemporâneo como língua padrão no Brasil. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo: **Loyola**, 2012.

SAO PAULO (Estado), Currículo Paulista, **Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**, 2020 disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>

SILVA, AFG da et al. *A construção do currículo na perspectiva popular crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas*. São Paulo: **PUCSP**, 2004.

SILVA, T.T- *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T.T. (Org.), *Identidade diferença*. **Vozes**, 2000

SOARES, Magda. *Português na escola: história de uma disciplina curricular*. in *Linguística da norma*. São Paulo: 3. ed. São Paulo: **Loyola**, 2012.

SANTOS, Milton , *Por uma outra globalização: Do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: **Record**, 2000.