

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS

YARA GOES MONTEIRO ALEXANDRE PEREIRA

**DOS PCN – *LÍNGUA PORTUGUESA* À SALA
DE AULA: TRAJETÓRIA DISCURSIVA**

ASSIS – SP
2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS DE ASSIS

YARA GOES MONTEIRO ALEXANDRE PEREIRA

**DOS PCN – LÍNGUA PORTUGUESA À SALA
DE AULA: TRAJETÓRIA DISCURSIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), Área de Conhecimento: Filologia e Lingüística Portuguesa, para obtenção do Título de Doutor em Letras.

Orientador:
Dr. RONY FARTO PEREIRA

ASSIS – SP
2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P496u Pereira, Yara Goes Monteiro Alexandre.
Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva /
Yara Góes Monteiro Alexandre Pereira.—Assis, 2005.
p.149

Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis –
Universidade Estadual Paulista.

1. Aprendizagem – Língua Portuguesa. 2. Parâmetros Curriculares – Língua
Portuguesa. 3. Análise do Discurso.

CDD 372.4
372.412
410

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho só foi possível graças à colaboração direta ou indireta de muitas pessoas. A todas elas, gratidão e apreço. E, de modo particular:

- Ao Dr. Rony Farto Pereira, amigo e orientador, que acreditou em mim e criou todas as condições para a conclusão desta pesquisa, com uma orientação competente, pelas leituras do texto, pelas observações necessárias e pontuais e, sobretudo, pela paciência;
- Ao Nori, Marina, Patrícia e Alice, pela força e compreensão nos momentos mais difíceis;
- À Dra. Jeane Mari Sant'Ana Spera e ao Dr. Dagoberto Buim Arena, pela acuidade das observações e das críticas, tão pertinentes no exame de qualificação;
- À Silvana Alves Fernandes Santos, amiga sempre disponível e presente, pelo estímulo;
- Aos professores e alunos que participaram como sujeitos da pesquisa, pelo atendimento às solicitações;
- A todos os funcionários da Seção de Pós-Graduação da UNESP de Assis, pela disponibilidade e atenção.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre. *Dos PCN – Língua Portuguesa à sala de aula: trajetória discursiva*. Assis, 2005. 149 p. Tese (Doutorado) Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista – UNESP.

RESUMO: Este trabalho de pesquisa teve como objetivo analisar o discurso dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*. Para tanto, discorreu sobre a trajetória do discurso oficial para o ensino da disciplina Língua Portuguesa, focalizando seu contexto histórico de produção, bem como todas as reformas curriculares que antecederam o objeto de análise; analisou o discurso do documento tendo por base as idéias de Bakhtin sobre *polifonia e monofonia*, levantando as dificuldades de aplicação das propostas nele contidas. Foi feita uma pesquisa de base qualitativa, etnográfica, focalizando o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula por vinte e quatro professores atuantes em nove escolas estaduais pertencentes à Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos – SP, desde a formulação dos Planos Anuais de Ensino até o resultado visto em sala de aula, por meio das anotações feitas pelos alunos, com a preocupação de perceber a relação existente com os PCN-LP, além de entrevistas com alunos concluintes dos cursos de Letras que formam os futuros professores que atuarão na região. O que motivou a pesquisa foi a inquietação de quem atua dentro da escola e percebe que a qualidade do ensino de língua materna não consegue se efetivar com sucesso. Daí, o interesse em estudar as determinações oficiais e descobrir os nós que atravancam a execução das propostas elaboradas por intelectuais respeitados e que não chegam aos seus sujeitos de direito, alunos e professores. Tentou-se mostrar e avaliar novos direcionamentos que pudessem intervir e reverter o estado caótico em que se encontra o ensino de Língua Portuguesa, no país. Foi intenção da pesquisa deixar uma contribuição aos atuais e futuros professores, além dos dirigentes educacionais, para se procurar caminhos para a efetiva realização do processo ensino-aprendizagem da disciplina em questão.

Unitermos: *Parâmetros Curriculares Nacionais*; Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa no Brasil; Polifonia e Monofonia; Análise do Discurso.

PEREIRA, Yara Goes Monteiro Alexandre. *From the PCN – Portuguese Language to the classroom: discursive trajectory*. Assis, 2005. 149 p. Ph. D. Thesis – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista – UNESP.

ABSTRACT: This research had as objective to analyze the speech of the *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*. So that, it discoursed on the trajectory of the official speech for the teaching of the discipline Portuguese Language, focusing its historical context of production, as well as all the curricular reforms that had preceded the object of analysis; it analyzed the speech of the document having for base the ideas of Bakhtin on polyphony and monophony, raising the difficulties of application of the proposals in it contained. It was made a research of qualitative base, ethnographic, focusing the pedagogical process developed in classroom by twenty-four teachers operating in nine state schools pertaining to the *Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos-SP*, since the formularization of the Annual Plans of Teaching until the result seen in classroom, by means of the notes written down by the pupils, with the concern to perceive the existent relation with the PCN-LP, besides interviews with pre-graduate students of Teacher Education Courses that form the future teachers who will work in the region. What motivated the research was the inquietude of who acts inside of school and perceives that the quality of the teaching of mother language does not obtain to accomplish itself successfully. That's why the interest in studying the official determinations and to find out the knots that hinder the execution of the proposals elaborated by respected intellectuals and that don't achieve its citizens of right, pupils and teachers. It was tried to show and to endorse new directions that could interfere and revert the chaotic state in which the teaching of Portuguese Language finds itself, in the country. It was intention of the research to leave a contribution to the current and future teachers, as well as to the educational controllers, to look for ways for the effective accomplishment of the teaching and learning process of the discipline in question.

Keywords: *Parâmetros Curriculares Nacionais*; Teaching and Learning of Portuguese Language in Brazil; Polyphony and Monophony; Analysis of the Speech.

*Toda palavra tem sempre um mais além,
sustenta muitas funções,
envolve muitos sentidos.
Atrás do que diz um discurso,
há o que ele quer dizer e,
atrás do que quer dizer,
há ainda um outro querer dizer,
e nada será nunca esgotado.*

Lacan

ÍNDICE	Página
Introdução	11
Contexto de Produção dos PCN – Língua Portuguesa	20
1. Os PCN na conjuntura internacional	21
2. Os PCN na conjuntura nacional	23
Metodologia	25
1. A pesquisa propriamente dita	29
Capítulo I: A trajetória do discurso oficial para o ensino de língua portuguesa	31
Capítulo II: Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos	53
1. Definindo o processo de análise	54
2. Dificuldades na aplicação das propostas	75
3. À guisa de conclusão	89
Capítulo III: O professor e a prática em sala de aula	91
1. Contextualização da pesquisa	92
2. Participantes da pesquisa	93
3. Instrumentos da pesquisa	94
4. A concepção de língua daqueles que ensinam	94
5. Quem são os sujeitos responsáveis pelo ensino de língua portuguesa no Ensino Fundamental	98
6. O processo de subjetivação na prática em sala de aula	110
7. Análise dos Planos de Ensino da disciplina Língua Portuguesa em sala de aula	121
Considerações Finais	126
Referências Bibliográficas	132

ANEXOS	140
1. Anexo I: A concepção de língua	141
2. Anexo II: Questionário aplicado aos professores	146
3. Anexo III: Questionário aplicado aos alunos concluintes dos cursos de Letras	147
4. Anexo IV: Relação do número de professores atuantes na DER Ourinhos	149

ÍNDICE DAS TABELAS	
Tabela 1	71
Tabela 2	72

ÍNDICE DOS GRÁFICOS	Página
Gráfico 1 – Tempo de serviço dos professores	99
Gráfico 2 – Horas/aula semanais dos professores	99
Gráfico 3 – Frequência de estudo do professor	102
Gráfico 4 – Preparo de aulas	102
Gráfico 5 – Necessidade de se ensinar língua oral	103
Gráfico 6 – Pretensão de exercício da profissão	104
Gráfico 7 – Preocupação dos cursos de graduação em apresentar os PCN	104
Gráfico 8 – Disciplinas dos cursos de licenciatura que mencionam os PCN	105
Gráfico 9 – Índice de leitura dos PCN	106
Gráfico 10 – Preparo para o exercício profissional	107
Gráfico 11 – Capacitação e/ou outros cursos	108

INTRODUÇÃO

Este trabalho se inscreve no quadro da pesquisa sobre o ensino de língua materna com base nos pressupostos teóricos do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), que no conjunto de suas idéias abordou temas fundamentais para todo o estudo da realidade humana (a linguagem e, por meio dela, o sujeito, as relações sujeito / sociedade, a estética e a ética).

Conforme Faraco (2001), Bakhtin tinha uma relação amorosa com a palavra do outro: “o que foi dito merece ser ouvido”. Seu pressuposto de base é o de que são as relações com o outro que constituem o eu. Assim, será utilizado para a categorização das formas de subjetivação dos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem aqui observados.

O ensino de língua materna no Brasil tem sido levado, nos últimos anos, a buscar alternativas de reestruturação dos cursos e do ensino de produção e de leitura de textos nos diferentes níveis de ensino, utilizando-se de medidas oficiais do Ministério da Educação e das Secretarias dos vários Estados, no sentido de divulgar e implementar novos parâmetros para a abordagem dos conteúdos. A publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), as sistemáticas avaliações dos livros didáticos e a introdução de provas de avaliação de desempenho de alunos são indícios de que existe uma grande preocupação.

O resultado que ora se apresenta, aponta, mais uma vez, para a crescente necessidade de discussão sobre questões presentes na formação de professores, seja ela inicial ou continuada, para uma prática reflexiva crítica. Com o objetivo de propiciar situações que permitam o exame de contextos para reflexão, partir-se-á de uma idéia básica que é a análise da trajetória histórico-social das reformas educacionais em relação ao ensino de Língua Portuguesa nos últimos trinta anos até culminar no documento mais importante que, acredita-se, são os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Pretende-se comprovar que existe algum tipo de defasagem no entendimento desse documento, dificultando a transformação do ensino.

Trata-se da ressignificação de termos e de uma ideologia subjacente aos documentos que não são percebidas, pois estão camufladas em um discurso intencional.

Essa ressignificação discursiva será objeto de estudo. Tem-se uma hipótese inicial de que as reformas no campo de ensino de Língua Portuguesa não se concretizam em sala de aula porque as redes e os programas de formação continuada e de capacitação dos professores não são suficientemente críticos para traduzir contextualmente os discursos.

Para a realização dos objetivos, os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*¹ serão analisados com base na Análise do Discurso de linha francesa, no que se refere à contextualização sócio-histórica e aos aspectos ideológicos, além da análise lingüística. A Análise do Discurso procura descrever, explicar e avaliar criticamente os processos de produção, circulação e consumo dos sentidos dos produtos na sociedade. Os produtos culturais são entendidos como textos, como formas empíricas do uso da linguagem verbal, oral ou escrita, no interior de práticas sociais contextualizadas histórica e socialmente.

O ponto de partida de qualquer análise de discursos é a observação da “textura” dos textos, quer quanto ao uso da linguagem verbal, quer quanto ao uso de outros sinais. Essa base teórica não se interessa tanto pelo que o texto diz ou mostra, pois não é uma interpretação semântica dos conteúdos, mas sim pelo como e por que o diz e mostra. A ela interessa explicar os modos de dizer exibidos pelos textos. Do ponto de vista de uma prática analítica, segundo Pinto (2002, p. 27), os modos de dizer podem ser ainda explicitados em modos de mostrar (uso referencial da linguagem), modos de interagir (uso da linguagem pelo qual são construídas as identidades e relações sociais assumidas no processo comunicacional) e modos

¹ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* trazem a proposta de divisão do Ensino Fundamental em quatro ciclos, assim divididos: primeiro ciclo – 1ª e 2ª séries; segundo ciclo – 3ª e 4ª séries; terceiro ciclo – 5ª e 6ª séries; e quarto ciclo – 7ª e 8ª séries. Este trabalho se ocupará de refletir sobre o ensino nos terceiro e quarto ciclos. É importante salientar que o Estado de São Paulo, diferentemente do proposto, divide o Ensino Fundamental em dois ciclos: ciclo I – 1ª a 4ª séries; e ciclo II – 5ª a 8ª séries.

de seduzir (uso da linguagem na busca de consenso, pelo qual se distribuem os afetos positivos e negativos associados ao discurso em jogo).

O conceito de língua a ser utilizado é aquele que a vê como um instrumento empregado por sujeitos pensantes que fazem parte de um contexto maior, a realidade externa. Ao falar, tais sujeitos dão forma a seus pensamentos atuando em um processo de significação em relação ao mundo em um jogo de ação e reação diante dos fatos de acordo com seus valores e ideologia que determinam suas identidades por meio da linguagem.

Como se processa a formação ideológica a partir de documentos oficiais e como é veiculada será o mecanismo para comprovar a tese de que os problemas com relação ao ensino de língua materna ocorrem por problemas discursivos.

Para o estabelecimento da trajetória dos discursos, a partir dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (PCN)* até a sala de aula serão apresentados os resultados de pesquisa de campo realizada em nove escolas estaduais (de um universo de 34), por se localizarem em municípios diferentes, na zona rural e na zona urbana. Nesses locais foram examinados os Planos de Ensino do componente curricular Língua Portuguesa dos anos de 2002/2003, objetivando seguir o percurso de construção de cada um a partir dos PCN.

Foram escolhidas três escolas, dentre as pesquisadas, e lá, no mesmo período, se observou um conjunto de aulas, durante seis meses, e recolhidos os apontamentos dos alunos para se chegar ao ponto do percurso discursivo. A escolha dessas escolas se deveu à facilidade em se conseguir a permissão dos gestores para a entrada do pesquisador.

Além disso, foram entrevistados 24 (vinte e quatro) professores, que lecionam língua portuguesa nas nove escolas e que elaboraram os já referidos Planos de Ensino, com a intenção de se verificar como eles se colocam como sujeitos do processo educativo. Foram, ainda, entrevistados 54 (cinquenta e quatro) alunos concluintes de cursos de Letras (ANEXO

III), logo, futuros professores, para a verificação de como tem sido a formação docente no que concerne às teorias abordadas nos PCN.

Enquanto a pesquisa se realizava, a Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos passou a desenvolver com os professores de língua portuguesa o projeto “*De mãos dadas: leitura e produção de textos no Ensino Fundamental*”, visando ao estabelecimento de estratégias de leitura e de produção textual, em parceria com dois professores do curso de Letras da UNESP de Assis. No primeiro encontro entre os docentes da universidade e os das escolas, foi solicitado que estes fizessem algumas considerações a respeito de alguns tópicos da disciplina que lecionam. Como eram os professores da Diretoria de Ensino a que pertencem as escolas que compõem o *corpus* desta pesquisa, da disciplina Língua Portuguesa, foram pedidas as respostas a um dos docentes da universidade, a fim de se relatarem quais são as concepções de língua que aqueles têm, para serem utilizadas como documentação para as reflexões contidas neste trabalho acadêmico. Tais considerações foram elaboradas, individualmente, por 38 (trinta e oito) professores, entre os quais estão os 24 (vinte e quatro) entrevistados.

A motivação para a realização desta pesquisa residiu no fato de o pesquisador responsável trabalhar há vinte e cinco anos com Educação, atuando como professor de língua portuguesa no Ensino Fundamental e Médio das redes estadual, municipal (na Capital) e particular no Estado de São Paulo; como coordenador da área de língua portuguesa, no ano de 1994, enquanto vigorava o “Projeto Escola Padrão” da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; como diretor de escola desde 1998, após aprovação em concurso público de provas e títulos, atividade exercida em concomitância com aulas de língua portuguesa e de prática de ensino de língua portuguesa para o nível superior; e, ainda, coordenando o curso de Letras de uma instituição na cidade de Santa Cruz do Rio Pardo – SP, portanto, atuando de todos os lados nos quais se pode refletir sobre o ensino da disciplina. Por esse conjunto de atividades e experiência, surgiram inquietações que levaram à investigação em questão, e à crença na

possibilidade de poder apresentar alguma contribuição social por meio deste trabalho científico.

Os objetivos que nortearam esta pesquisa foram a tentativa de traçar o percurso discursivo que antecedeu a produção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*² e a verificação do resultado que chega ao aluno na prática diária em sala de aula. Além disso, observou-se como se processa a subjetivação profissional do professor de língua portuguesa por meio das experiências didático-pedagógicas utilizadas.

Ainda como objetivos a serem atingidos, a pesquisa se baseou nas seguintes questões:

- O professor de língua portuguesa, que atua nas salas de aula do Ensino Fundamental, na rede pública, tem conhecimento das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental* e está preparado para aplicá-las?

- Até que ponto as concepções que aparecem nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental* interferem nas práticas pedagógicas do ensino público?

- Qual o significado da palavra “qualidade” no contexto atual concernente à educação?

- Quais seriam os conceitos pouco compreendidos na leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental* para o professor que atua nas salas de aula?

Como método de pesquisa elegeu-se a etnografia que tem como função documentar o não-documentado. Essa opção metodológica tem a finalidade de orientar a observação,

² Na Rede Pública Estadual de São Paulo, o período é o Ciclo II do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série).

classificar os dados obtidos e estabelecer categorias universais, para analisar e interpretar os fenômenos observados tanto na sociedade como também na sala de aula. Baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado verdadeiro, único, típico da visão positivista, mas na construção de significados pelos participantes do contexto social, no caso em questão, alunos e professores.

Segundo André (1986), a sala de aula constitui-se no local ideal para a pesquisa etnográfica, com todo o potencial que oferece para uma reflexão sobre a prática. É ela que fornece os registros necessários para investigações sobre os processos interativos que caracterizam esse contexto, as experiências instrucionais, que serão abordadas juntamente com outras fontes de instrumentos informativos, que, reunidos, permitem adquirir uma natureza subjetiva para interpretar meticulosamente os diferentes ângulos, sem perder a visão global e responder às perguntas da pesquisa, garantindo sua confiabilidade e validade.

A etnografia, portanto, está inserida num amplo campo denominado de pesquisa qualitativa, embora possa também se utilizar recursos quantitativos para complementá-la.

Sendo de natureza interpretativista, essa pesquisa analisa os fatos com base nas informações coletadas, sob a visão do pesquisador, do ponto de vista dos alunos e observadores do contexto de ensino, com o objetivo de examinar efetivamente como a realidade social é construída pelos participantes do ensino.

Vale ressaltar que os etnógrafos não pretendem testar hipóteses particulares em qualquer sentido formal. Ao contrário, procuram descrever todos os aspectos daquilo que eles experimentam da forma mais detalhada possível. Por isso, a pesquisa etnográfica de sala de aula explicita a metodologia (ou a falta dela) desse contexto e é, pois, de extrema relevância para os pesquisadores. Primeiro, porque os relatos dessa pesquisa lhes darão uma visão geral do que acontece na sala de aula; segundo, porque é uma pesquisa que pode ser feita pelos

próprios professores em seus locais de trabalho e, terceiro, porque é um ótimo momento para auto-avaliações gerais e, se necessário, reformulações.

Segundo André (1986, p. 39),

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão de conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

Este estudo envolve duas dimensões que se relacionam:

1° O sistema organizacional – mediador entre a práxis social e a práxis escolar;

2° O processo de interação em sala de aula.

Essa abordagem é atraente pela própria natureza da pesquisa, por atribuir relevância ao ambiente natural selecionado para estudo, ao contato direto com a realidade vivida. Tal metodologia pode levar a concepções de linguagem que envolvem modos de ser dos professores, assim como as salas de aula como espaço de produção de subjetividade.

Em resumo, esta pesquisa deverá ter os métodos da pesquisa etnográfica como parâmetros para a investigação científica, explorando as experiências educacionais dos professores, e, como base teórica, a Análise do Discurso para averiguar, por meio de sua linguagem, as maneiras de se efetuarem as práticas pedagógicas.

O resultado se apresenta, inicialmente, com pequena explanação sobre a base teórica utilizada e, a seguir, a metodologia.

Com o objetivo de traçar um percurso da ideologia, até culminar na publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o primeiro capítulo intitulado “A trajetória do discurso oficial para o ensino de Língua Portuguesa” trata dos modos como o discurso oficial interfere

no ensino. Fez-se um levantamento desde o Brasil-colônia, com as leis e teorias que as embasavam até os dias atuais.

Como forma de demonstração da necessária desconstrução e reconstrução discursivas para uma compreensão efetiva, o capítulo “Análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos*” analisa o documento mostrando o contraste entre o discurso oficial e a realidade do ensino.

“O professor e a prática em sala de aula” é o capítulo que mostra os dados de pesquisa associados à análise discursiva. Nele é esboçado o contexto da pesquisa, os participantes, as observações do pesquisador e são tecidas algumas considerações sobre as atividades por eles desenvolvidas com os alunos.

Desejando que o trabalho, que ora se apresenta, possa contribuir de algum modo com a sociedade, deixou-se, à guisa de conclusão, as “Considerações Finais”.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS PCN-LÍNGUA PORTUGUESA

O quadro teórico que embasa a discussão acerca da origem dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa- Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*, doravante PCN-LP, tem origem nos estudos sobre conjuntura internacional.

Um grupo de estudiosos ligados ao Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais – OLPED, coordenado por Pablo Gentili, ligado ao Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, faz detalhado estudo sobre a reforma educacional proposta pelo neoliberalismo, do qual serão levantados alguns pontos que se considera importantes.

Os PCN na conjuntura internacional

Desde o início dos anos setenta do século XX – e tendo como marco de origem a ditadura militar imposta no Chile, logo após a queda do governo constitucional de Salvador Allende –, o programa de reformas desencadeado pelo neoliberalismo na América Latina expandiu-se progressivamente a quase todos os países da região. Colaboraram para isso as experiências de longas ditaduras por que haviam passado tais países e os regimes democráticos com alto grau de corrupção. Na década de 1980, a partir de um conjunto de reformas orientadas para garantir um programa de ajuste econômico, a ortodoxia neoliberal promovida pelos organismos financeiros internacionais, especialmente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, foi assumida pelas elites econômicas e políticas como o único caminho para estabilização das economias da região.

Esse núcleo de doutrinas, assim como a retórica que pretende dar-lhes sustentação e legitimação discursiva, fundou-se num aparente acordo global que foi penetrando capilarmente no senso comum das administrações governamentais latino-americanas. (GENTILI, 1998, p. 14)

A regularidade dos programas de estabilização instituídos nos países latino-americanos pode também ser identificada nas propostas de reforma educacional. Um novo

senso comum penetrou nos Ministérios da Educação orientando as políticas dos administradores dos vários sistemas escolares, sintetizando o que pode ser definido como a “forma neoliberal de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina” (GENTILI, *op.cit*) na década de 1990.

Na perspectiva neoliberal os sistemas educacionais latino-americanos enfrentam hoje uma crise de eficiência e produtividade, mais do que uma crise de universalização dos serviços oferecidos. Os sistemas educacionais latino-americanos cresceram quantitativamente sem a garantia de um crescimento qualitativo.

Na visão neoliberal, essa crise reflete a incapacidade estrutural do Estado para administrar as políticas sociais. Decorre disso que os governos neoliberais enfatizam que a questão central não está em aumentar o orçamento educacional, mas em gastar melhor; que não faltam mais trabalhadores na educação, mas docentes mais bem formados e capacitados...

As estratégias que o neoliberalismo define para a superação da crise são vistas diariamente e aceitas sem crítica, porque parecem necessárias e naturais: a) necessidade de estabelecer mecanismos de controle de qualidade na esfera dos sistemas educacionais e até no interior das instituições escolares (no caso brasileiro tem-se: SAEB, ENEM, ENADE, CPA, SARESP...)³, basicamente provas de rendimento aplicadas à população estudantil; b) transferência das instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e, dessa, para a esfera municipal (no Brasil, a LDBEN 9394/96 já preconiza a municipalização do ensino); c) flexibilização das formas de contratação e retribuições salariais das categorias docentes (atentar para os processos seletivos nas universidades públicas); d) planejamento centralizado de reformas curriculares a partir das quais são estabelecidos os conteúdos básicos de um currículo nacional (Brasil = *Parâmetros Curriculares Nacionais*); e) implementação de

³ SAEB = Sistema de Avaliação da Educação Básica; ENEM = Exame Nacional do Ensino Médio; ENADE = Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; CPA = Comissão Própria de Avaliação das Instituições de Ensino Superior; SARESP = Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

programas nacionais de formação de professores que permitam a atualização dos docentes, segundo o plano curricular estabelecido (PROFA, “Parâmetros em ação...”); f) descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (por aqui já se fala em parcerias com o empresariado; programas de capacitação de gestores ministrados por profissionais bem sucedidos nas empresas; “Amigos da Escola”); etc...

Dadas essas condições, é possível verificar que os países que aplicaram ou aplicam o ajuste estrutural e setorial promovido pelo Banco Mundial não podem demonstrar melhorias substantivas na qualidade dos processos pedagógicos, mas que, contrariamente, evidenciam um agravamento nas péssimas condições de ensino e aprendizagem nas instituições escolares. (GENTILI, 1998, p. 34)

Os PCN surgem nessa conjuntura internacional caracterizada pelo fortalecimento do neoliberalismo, “que, como modelo econômico baseado no livre mercado e na competitividade”, tem aos poucos acentuado mais as diferenças sociais.

Os PCN na conjuntura nacional

Em termos de conjuntura nacional, os PCNs foram propostos em meio a debates, ações e fenômenos variados no campo da educação: interesse do empresariado pela qualificação técnica do trabalhador, aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), reforma do ensino médio e profissionalizante, repasse direto de verbas às escolas, investimentos em equipamentos de educação à distância, avaliação de cursos superiores etc. (SUASSUNA, 1998, p. 177)

Suassuna (*op. cit.*) relata que houve um problema de ordem formal quando do encaminhamento dos PCN, pois deveriam ter sido propostos após a definição dos objetivos educacionais do Conselho Nacional de Educação, e um de ordem política, pois faltou um debate e foram desconsideradas as experiências bem sucedidas de elaboração de propostas curriculares em diferentes estados e municípios do país; e continua:

A unilateralidade da proposição do MEC pode ser explicada pelo próprio conteúdo das ações do governo federal em geral: num contexto político nacional e internacional marcado pela padronização, quase não há espaço para a percepção, a problematização e o enfrentamento das diferenças e divergências. O planeta globalizado não tem tempo a perder com a negociação e a lenta construção de consensos. Parte-se do princípio de que todos já sabem o que é consensual, e, assim, não é mais necessário explicitar o que é uma escola de qualidade ou o que é

Currículo; não é mais necessário perguntar por que e como alguns conteúdos curriculares foram consagrados e tornados naturais, em detrimento de outros etc. (*Op.cit.*, p. 178)

É evidente que a estratégia neoliberal não se limita ao campo educacional, embora este ocupe um lugar privilegiado, como um dos melhores elementos a serem utilizados como técnica de governo, regulação e controle social. Segundo Silva (2001, p. 13), o que se presencia atualmente é um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal.

METODOLOGIA

A opção metodológica para a realização desta pesquisa foi a etnografia.

A etnografia foi originalmente difundida na antropologia para descrever e explicar os modos de vida de grupos sociais e tem sido uma metodologia de pesquisa empregada amplamente no âmbito educacional.

De acordo com Ezpeleta (1989, p. 35),

a etnografia proporcionou uma volta à observação da interação social em situações “naturais”, um acesso a fenômenos não-documentados e difíceis de serem incorporados às exigências do levantamento e do laboratório. [...] os etnógrafos entram no campo das “sociedades complexas” através do estudo de situações peculiares à vida cotidiana das ruas, bairros e comunidades, hospícios, cárceres, tribunais, clínicas e escolas.

Essa metodologia penetrou no campo educacional primeiramente como uma técnica e ganhou o rótulo de teoria da descrição. Ganhou também a concepção comum de etnografia como um trabalho de campo livre de pressupostos e amarras teóricas, gerando assim uma polêmica, pois existe uma forte tendência antropológica em separar teoria e descrição.

Há aqueles que afirmam o caráter empírico e ateórico da tarefa etnográfica. Argumentam que ela é apenas uma fornecedora de dados e descrições. Em contraposição, há outros que afirmam que se trata de um processo de construção de uma teoria do funcionamento de uma cultura particular, processo este necessariamente subjetivo, uma descrição matizada pelo senso comum do observador ou do grupo estudado. Alguns antropólogos acreditam que as perguntas iniciais no trabalho etnográfico provêm de discussões teóricas. Dessa forma, o antropólogo carrega uma perspectiva teórica para fazer as observações e interpretações das realidades desconhecidas.

A etnografia que expressa e dá conta das relações e dos processos particulares estudados, como diz Ezpeleta, é consequência do trabalho teórico e não a matéria-prima para começar a fazê-lo.

Com o desenvolvimento histórico da antropologia, várias perspectivas teóricas estabeleceram sua marca particular na etnografia. Dentre eles, estão os roteiros de campo, cuja finalidade é orientar a observação, classificar os dados obtidos e esclarecer categorias universais para analisar e interpretar os fenômenos observados tanto na sociedade como também na sala de aula. A chamada ‘nova etnografia’, difundida por Spradley, apresenta uma série de técnicas específicas de entrevista e de análise formal; a ‘microetnografia’, de orientação sociolinguística, com Hymes e Cazden, tem a finalidade de concentrar-se na análise detalhada do registro (gravador e vídeo) da interação que se dá nos eventos educacionais de qualquer tipo; e, por fim, a ‘macroetnografia’ que, com o propósito de ampliar o enfoque teórico da antropologia educacional, constrói vários modelos abstratos do sistema social escolar.

A pesquisa de base antropológica na sala de aula é parte de uma tradição de pesquisas nas ciências sociais e questiona a validade da utilização do paradigma positivista, típico das ciências naturais. Baseia-se na visão de que no contexto social não existe um significado verdadeiro, único, típico da visão positivista, mas na construção de significados pelos seus participantes, no caso em questão, alunos e professores.

A sala de aula foi eleita como o lugar ideal para a pesquisa etnográfica, com todo o potencial que ela oferece para uma reflexão sobre a prática. Nessa abordagem, o foco está na experiência pessoal, nas situações, no senso comum, na observação, no acompanhamento das ocorrências de sala de aula e extra-classe, na identificação dos conceitos relevantes, na visão dos envolvidos no processo (alunos e professores).

É a sala de aula que possibilita o fornecimento dos registros necessários para investigações sobre os processos interativos que caracterizam esse contexto, as experiências instrucionais, que serão trianguladas com outras fontes de instrumentos informativos, que, reunidos, permitem a aquisição de uma natureza subjetiva para interpretar meticulosamente os

diferentes ângulos, sem perder a visão global e responder às perguntas de pesquisa, garantindo sua confiabilidade e validade.

A etnografia está inserida num amplo campo denominado pesquisa qualitativa, embora possa se utilizar de recursos quantitativos para complementá-la.

É nesse nível que os conflitos se instalam, ou seja, no processo em que homens concretos, historicizados, pesquisam uma realidade concreta, dinâmica. Enfoque do real, metodologia e teoria são interdeterminantes. Como há enfoques conflitantes, há posturas metodológicas também conflitantes.

Parte desses confrontos tem a ver com a chamada pesquisa qualitativa, cujo uso se expandiu pela busca de métodos alternativos aos modelos experimentais e aos estudos empiristas, cujo poder explicativo sobre os fenômenos educacionais vinha sendo posto em questão, como ocorreu com os conceitos de objetividade e neutralidade embutidos nesses modelos. As alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas, que vão desde a análise de conteúdo com toda sua diversidade de propostas, passando pelos estudos de caso, pesquisa participante, estudos etnográficos antropológicos etc. (GATTI, 2001, p. 73)

O que parece caracterizar o tipo de pesquisa como qualitativa/quantitativa é o método de coleta de dados, isto é, se coletados experimentalmente ou não, o tipo de dados resultantes da investigação e o tipo de análise conduzida sobre os dados, se estatística ou se interpretativista.

Sendo de natureza interpretativista, essa forma de pesquisa analisa os fatos com base nas informações coletadas, sob a visão do pesquisador, do ponto de vista dos alunos e observadores do contexto de ensino. Esse método procura documentar sistematicamente as interações de ensino-aprendizagem em ricos detalhes contextualizados, a fim de estabelecer uma teoria que se fundamenta em dados, ou seja, uma teoria construída a partir de registros.

A etnografia é, dessa forma, a descrição da cultura (no caso da educação, de ensinar e de aprender) ou de padrões de organização social e interativa. Ela é guiada por dois princípios centrais: o êmico e o holístico. O primeiro exige do pesquisador a inserção de visões pré-concebidas e que seja mais específico ao compreender a variação inerente a cada momento. O

segundo descreve e explica qualquer aspecto de evidência significativa em relação a todo o sistema do qual faz parte.

Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social. [...] Assim a observação não deve se limitar à pura descrição de fatos singulares, o seu verdadeiro objetivo é compreender como uma coisa ou acontecimento se relaciona com outras coisas e acontecimentos. (FREITAS, 2002, p. 29)

Vale ressaltar que os etnógrafos não pretendem testar hipóteses particulares em qualquer sentido formal. Ao contrário, procuram descrever todos os aspectos daquilo que eles experimentam da forma mais detalhada possível. Por isso, a pesquisa etnográfica de sala de aula é de extrema relevância para os professores.

O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor. (ANDRÉ, s/d, p. 20)

- A pesquisa propriamente dita:

A pesquisa que se desenvolve neste trabalho, etnográfica, objetiva compreender o comportamento dos sujeitos-professores, partindo do princípio holístico. Assim, todos os aspectos foram considerados para uma análise da interação.

O material obtido se deu por meio de observações diretas que permitiram descrições das pessoas e das situações. Os dados foram coletados por meio de técnicas:

- diretas: observações das aulas e seus respectivos relatos;
- indiretas: verificação de cadernos de alunos; estudo dos Planos de Ensino dos professores; aplicação de questionários.

Os dados selecionados constituíram-se em objetos de análise e de subsídios para a exemplificação de ocorrências (vide capítulo IV).

A grande preocupação desta pesquisa foi com os sujeitos do processo educativo em seu contexto de formação, atuação, compreensão. Tentou-se aproveitar a visão de todos os envolvidos (pesquisador, legislador, acadêmicos, alunos, professores).

O referencial teórico deste pesquisador, já explicitado na Introdução, no Quadro Teórico e em todo processo de análise, permitiu que fossem levantadas questões e analisados os dados coletados.

As etapas por que passou este trabalho foram:

1ª - seleção e definição do problema: “Como as concepções abordadas nos documentos oficiais interferem em sala de aula? O professor atuante em sala de aula compreende as concepções teóricas dos documentos oficiais? Quais as causas do insucesso do ensino de língua portuguesa no Brasil, uma vez que tanto se produz academicamente para que esse quadro seja revertido?”.

Definido o problema, foram escolhidas as escolas que comporiam o *corpus* e procuradas as devidas autorizações para que o pesquisador fosse a campo.

2ª - observação do campo, objetivando-se identificar aspectos relevantes e levantar os problemas. Iniciaram-se os registros de observação e anotações.

3ª - seleção dos aspectos considerados mais importantes para compreender e interpretar os dados e estabelecimento da relação desses dados com o foco central da investigação.

Segundo Cançado (1990: 21), “*descreve-se para explicar, e explica-se para compreender*”.

Ainda nessa terceira fase, estabeleceu-se uma triangulação do *corpus*, assegurando-se a utilização da teoria para a análise dos objetos de estudo.

A participação deste pesquisador limitou-se à observação de todo o contexto investigado. Eis os resultados:

**CAPÍTULO I: A TRAJETÓRIA DO DISCURSO
OFICIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

A TRAJETÓRIA DO DISCURSO OFICIAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

O objetivo maior da disciplina Língua Portuguesa é levar o aluno a dominar a modalidade culta da língua, o que revela muito mais uma preocupação sócio-política que uma preocupação lingüística. Esses objetivos aparecem expressos nas propostas curriculares elaboradas pelas secretarias de educação, sempre em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e também nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Art. 32 – O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. (LDBEN n° 9394/96)

O ensino de Língua Portuguesa está centrado em uma concepção de linguagem que mostra variações bem definidas ao longo da história. Essa concepção se dá por imposição legal e tem ação direta sobre a prática pedagógica para o ensino de língua materna.

Com isso, parece interessante observar o percurso discursivo do ensino de Língua Portuguesa, num processo de construção-desconstrução da ideologia do discurso oficial confrontado com as diversas concepções de linguagem.

Esse encaminhamento é pautado na concepção bakhtiniana⁴ de discurso que consiste na articulação entre o contexto narrativo (a conjuntura na qual o texto é produzido) e o discurso citado (a enunciação sobre a enunciação do outro que antecede).

Durante muito tempo, o ensino da disciplina esteve vinculado à alfabetização, pela prática apenas da leitura e da escrita. Desde o Brasil-colônia até o século XIX, coube às escolas de primeiras letras o papel de difundir a Língua Portuguesa, por meio de manuais que mesclavam ao ensino da língua, princípios religiosos e uma formação política alicerçada na obediência cívica e nos valores morais vigentes.

⁴ Do ponto de vista bakhtiniano há uma voz predominante orquestradora do contexto – a dos representantes do poder governamental que, muitas vezes, transcende o âmbito nacional, para manter o *status* de “autor” e com ela outras vozes entram em interlocução para produzirem o texto.

O Brasil ficou sob o regime das capitanias hereditárias de 1532 a 1549, quando então d. João III criou o governo-geral. Por ocasião da primeira administração desse novo regime, que coube a Tomé de Souza, aportaram aqui o padre Manoel da Nóbrega e dois outros jesuítas que iniciaram a instrução e a catequese dos indígenas [...] Tendo também que encontrar meios de formar outros padres, esses jesuítas pioneiros desenvolveram as escolas de ordenação e, como subproduto delas, levaram instrução aos filhos dos colonos brancos e aos mestiços [...].

Manoel da Nóbrega montou um plano de ensino adaptado ao local e ao que ele entendia ser a sua missão. Tal plano de estudos, em uma primeira etapa, continha o ensino do português, a doutrina cristã e a “escola de ler e escrever”. Previa também, em uma segunda etapa, o ensino da música instrumental e do canto orfeônico. Esta segunda etapa evoluía em determinado momento da vida do estudante para uma saída com duas opções: ou terminar os estudos com o aprendizado profissional ligado à agricultura ou seguir em aulas de gramática e, então, finalizar os estudos na Europa. (GHIRALDELLI JR., 2003, p.5-6)

Por todo esse período apontado, foi muito forte a concepção de linguagem como um sistema de signos e um conjunto de regras a serem seguidas pela comunidade lingüística, com ênfase no ensino da gramática (a prescritiva ou normativa). Como a norma culta já era de domínio da parcela da população que prosseguia seus estudos além do nível elementar, os programas escolares constituíram-se com um mínimo de carga horária da disciplina Língua Portuguesa; havia a disciplina Retórica e o idioma nacional era objeto de estudo da disciplina Gramática Nacional. Muitas aulas eram reservadas para o estudo do Latim e do Grego, inicialmente, e, em momento posterior, para o Francês.

[...] a partir de 1759, o Estado assumiu a educação em Portugal e no Brasil, de modo a realizar concursos, verificar a literatura que deveria ser usada e a que deveria ser censurada [...]. No nosso caso, desapareceu o curso de Humanidades, ficando em seu lugar as “aulas régias”. Eram aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica. (*Op.cit.*)

Do ponto de vista da definição de conteúdos para a disciplina de Português, é possível observar a competição por um espaço entre língua oral e língua escrita. No decorrer dos tempos, o componente curricular denominado Retórica se configura tanto como a arte de falar bem, até o século XIX, quanto como a arte de escrever bem, por meio de recursos estilísticos próprios da Poética, que se torna também um componente curricular, no início do século XX, quando então a língua portuguesa já constituía um campo de produção escrita de maior peso, particularmente literário.

Se houve, historicamente, um momento em que a expressão oral, através da Retórica, ganhou maior espaço, no ensino, do que a expressão escrita, imbatível e persistente tem sido o domínio da Gramática. A Gramática latina permaneceu imperando desde o século XVI até o século XIX, convivendo com a Gramática da língua portuguesa somente a partir do século XVIII. Mais do que um conteúdo distinto da leitura e da escrita ela se constitui, através dos tempos, em instrumento de análise da comunicação oral e escrita.

Os textos são objeto de estudo dos recursos gramaticais e poéticos, buscando-se sistematizar a “boa” e “legítima” expressão lingüística. Dessa forma, mesmo nos momentos em que se elege o texto como objeto de estudo, a gramática é um conteúdo autônomo e ao qual se dá maior ênfase. Até hoje, quando se tenta integrar as três áreas básicas da disciplina – leitura, produção de textos e gramática – nos livros didáticos, a gramática se impõe ativa e autônoma. (MARINHO, 2000, p.47)

Foi só em meados do século XIX que surge a disciplina “Português”. Nesse século, o caráter utilitário da educação, com vistas à educação profissional, contribuiu para a perda de uma formação acadêmica mais abrangente. Em meio aos acontecimentos ocorridos na sociedade brasileira à época, houve “aumento da procura de educação secundária e superior, pelas quais se processava o ensino profissional” (CUNHA, 2000, p.157). Com a exigência da sociedade, devido ao processo de industrialização que se iniciava e à ampliação das condições de acesso ao ensino, se fazia necessário rever qual escolarização seria ofertada. As Humanidades já não eram mais prioritárias e a valorização do progresso técnico-científico interferia na constituição das disciplinas e do conteúdo curricular.

Circunstancialmente, o maior percentual da carga horária destinada às aulas de Língua Portuguesa era para a Gramática, e as horas restantes para o desenvolvimento da leitura e interpretação de textos e para a composição textual.

Em meados do século XX, começa a enfraquecer a concepção de língua somente como sistema; então, por volta de 1970, a Teoria da Comunicação mostrou-se forte nos currículos escolares brasileiros, considerando a prática lingüística como instrumento de comunicação. A língua é vista como código: ela não é só um sistema de regras a serem adquiridas, mas um

sistema que os falantes precisam dominar para transmitir mensagens com eficácia. O novo nome da disciplina passa a ser *Comunicação e Expressão* para o ensino fundamental e *Comunicação em língua portuguesa* para o, então, segundo grau, atualmente denominado ensino médio. A inspiração para tais denominações, conforme constata Soares(1998, p. 54), vem de um governo militar autoritário e coincide, também, com o *boom* da comunicação de massa e a utilização da Teoria da Comunicação nos estudos lingüísticos, especialmente por Jakobson.

Coincide também com essa década uma busca sistemática de alternativas teórico-metodológicas que pudessem dar conta dos processos de aquisição da língua.

Para esse novo quadro, houve a contribuição das idéias de Piaget, com relação ao vínculo entre linguagem e pensamento. O neopositivismo também se fez notar no sistema educacional de toda a América Latina por meio das idéias de Dewey⁵, isso nas duas primeiras décadas do século XX. Outra contribuição foi a dos filósofos do Círculo de Viena que associam a análise lógica à lingüística, ao explorar a significação das palavras, proposições e conceitos, numa tentativa de salientar que os maiores problemas filosóficos são problemas semânticos, devido à falta de clareza e de precisão na linguagem, em continuidade à obra de Wittgenstein(1889-1951)⁶.

As relações econômicas foram determinantes para o deslocamento de uma posição puramente normativa para uma acepção mais dinâmica da linguagem, além, evidentemente,

⁵ John Dewey (1859-1952) foi educador, reformista social e filósofo do pragmatismo americano. Em 1881, ingressou em John Hopkins, a primeira universidade de estudos de pós-graduação da América, e, nessa época, foi influenciado por Hegel. Sua obra como psicólogo e pensador da educação gerou uma reação contra as práticas educativas do seu tempo, excessivamente rígidas e formais. Ele percebeu que a criança é uma criatura ativa, exploradora e inquisitiva, e por isso a tarefa da educação consiste em alimentar a experiência introduzida pelo conhecimento e pelas aptidões naturais. Segundo esse pensador, a investigação é um processo que corrige a si mesmo, conduzido num contexto histórico e cultural específico, e não precisa encontrar um fundamento na certeza ou no “dado”. O conhecimento é apenas aquilo que se encontra garantido pela investigação.

⁶ De acordo com Wittgenstein, a linguagem funciona nos seus usos. Na realidade, constitui um conjunto de jogos de linguagem, cujos empregos podem servir para consolar, indagar, descrever e predicar. Nesse sentido, não cabe perguntar sobre os significados das palavras e sobre a sua estrutura lógica e formal. Pelo contrário, cabe investigar as funções práticas e funcionais da linguagem. (MAGALHÃES-ALMEIDA, 2000, p.130)

do desenvolvimento das ciências. O escolanovismo⁷ teve ação profunda sobre o sistema escolar brasileiro:

O escolanovismo desenvolveu-se no Brasil no momento em que o país sofria importantes mudanças econômicas, políticas e sociais. O acelerado processo de urbanização e a expansão da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com eles surgiram graves conflitos de ordem política e social, acarretando assim uma transformação significativa da mentalidade intelectual brasileira. No cerne da expansão do pensamento liberal no Brasil, propagou-se o ideário escolanovista. (GALLO, 2004)

Foram os Estados Unidos que serviram de referência para a estruturação de um currículo em que a língua nacional é a disciplina por excelência da educação e da cultura.

A proposta educacional visava ao fornecimento de mão-de-obra para o setor industrial em expansão e ao fortalecimento nacional.

A LDBEN n° 5692, de 1971, em seu artigo 4°, parágrafo 2°, assim se pronunciava:

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

Se, num primeiro momento, tal artigo parecia aproximar a língua ensinada nas escolas à língua em uso pelo povo, uma vez que seu uso caracterizava o processo de comunicação e expressão, não foi o que se verificou na prática. Cada vez mais foi aumentando a distância entre o ensino de língua e o uso que os falantes fazem dela. Cada vez mais os professores reclamavam da dificuldade em se ensinar a língua materna e cada vez mais os alunos afirmavam não conseguir aprender português. Isso porque não se pretendia que todos dominassem a linguagem, mas que a transformassem em ferramenta para as atividades cotidianas: decodificação de bilhetes, listas de compras, cartas comerciais, por exemplo.

⁷ Escolanovismo: movimento surgido em fins do século XIX, na Europa e nos Estados Unidos que se opunha às práticas pedagógicas tidas como tradicionais, visando a uma educação que pudesse integrar o indivíduo na sociedade e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso de todos à escola. O escolanovismo brasileiro está ligado a certas concepções de John Dewey, que acredita ser a educação o único meio realmente efetivo para a construção de uma sociedade democrática, que respeite as características individuais de cada pessoa, inserindo-o em seu grupo social com respeito à sua unicidade, mas, como parte integrante e participativa de um todo.

Assim, garantia-se a adaptação ao mundo capitalista de forma pacífica: eram as necessidades do progresso em decorrência do chamado “milagre econômico”⁸.

A expressão “língua nacional”, usada em um contexto político especial – a ditadura militar – representa a ideologia que sustentou o plano estratégico de transformação, a qualquer preço, do Brasil em uma grande nação, nas décadas de 1960 e 1970. A proposta educacional que atingia os anseios dessa época atribuía à escola o papel de fornecer recursos humanos para a expansão industrial. A LDBEN nº 5692/71 trazia uma visão capitalista da língua como algo prioritário, capaz de manter a hegemonia nacional e ampliar o poder da nação.

A partir de 1971, com a Lei Federal nº 5692/71, a educação brasileira e o ensino de língua portuguesa passaram por grandes transformações motivados pelo contexto político da ditadura militar, que definitivamente engajara o país ao capital internacional e aos programas de “ajuda mútua” do tipo MEC-USAID e outros, a fim de se adequar ao chamado moderno capitalismo associado dependente, que, entre outras coisas, repaginava a administração geral, bem como a reforma do ensino de 1º e 2º graus. (ARAUJO, 2002, p. 5)

Em atendimento às novas disposições da Lei 5692/71 e em decorrência do pensamento hegemônico instituído a partir do golpe militar de 1964, foram estabelecidas diretrizes para a educação brasileira e organizados os *Guias Curriculares* (GC), elaborados pelas Secretarias Estaduais de Educação, sob orientação do MEC, destinados a servir de elemento renovador do ensino de 1º grau e subsidiar o trabalho pedagógico de todo país. Caracterizavam-se por uma orientação comportamentalista, cujo eixo norteador era transformar os objetivos propostos para o ensino em comportamento observável. O perfil da escola, de acordo com as proposições contidas nesses *Guias*, configura-se como “uma escola ministradora de cultura geral, instrumental, isto é, endereçada à formação integral da criança e do adolescente” (*Guias Curriculares Propostos para as matérias do Núcleo Comum do Ensino de 1º Grau: 1975 p.7*).

⁸ “Milagre econômico” é a denominação dada à época de exponencial crescimento econômico durante a ditadura militar, ou anos de chumbo, entre 1968 e 1973. O Brasil, ao progredir economicamente, aumenta sua desigualdade sócio-econômica. Ao lado da euforia da classe média, que teve seu poder aquisitivo ampliado, existia um outro país que não era atingido pelo milagre.

No Estado de São Paulo, os *Guias Curriculares* ficaram conhecidos entre os professores que atuavam na época como “Verdão”. Na Introdução, Terezinha Fram, diretora do Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais (CERHUPE), órgão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, assegura que esses guias foram o resultado do trabalho conjunto da SE e dos professores do primeiro e segundo graus, mas, na verdade, eles não chegaram à rede em versão preliminar para serem analisados e apontadas sugestões. Chegaram como proposta metodológica de trabalho pronta para ser colocada em prática.

Segundo Elba de Sá Barreto e Lisete Arelaro, em documento apresentado em março de 1986 aos participantes do Encontro de Supervisão, realizado pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) da SE de São Paulo, os *Guias Curriculares*, subsidiando o processo ensino-aprendizagem, não levaram em conta a realidade do ensino, as características sócio-culturais dos alunos, o seu padrão de desempenho, as condições objetivas do trabalho pedagógico, as necessidades dos alunos. Ao lado desses guias aparece o livro didático que é usado, não como instrumento auxiliar, mas como o principal orientador da aprendizagem, e acaba por compor o quadro situacional do ensino público paulista.

A partir de 1973, surgiram as primeiras discussões sobre a implantação dos *Guias Curriculares*.

Nas Considerações Gerais é preconizada a abrangência dos GC como elemento reestruturador do currículo, conseqüência da Lei Federal 5692/71, com a integração dos níveis de ensino (primário e ginásio) em oito anos, cuja extensibilidade é para garantir a continuidade do processo, uma vez que os programas anteriores à lei e aos GC constituíam-se de forma descontínua. Esse caráter inovador dos GC define também o detalhamento do currículo em sete guias, compondo três áreas: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física); Ciências (Matemática e Ciências e Programa de Saúde); e Estudos Sociais. (*Op.cit.*, p.41)

Recuperando a história do ensino de Língua Portuguesa a partir dos *Guias Curriculares*, Murrie (1995, p.66) afirma que

O Guia Curricular de Língua Portuguesa para o 1º grau trazia a enumeração das falhas do ensino de língua materna e criticava: a Universidade e escolas de Magistério que não conseguiam formar a competência técnica do professor; a inadequação do ensino de Português dos programas anteriores, ou seja, a falta de

seqüência, coerência e flexibilidade; o ensino exclusivo da nomenclatura gramatical como objetivo para o ensino de língua.

Quanto ao componente curricular Língua Portuguesa, tem-se como substrato científico a lingüística e o estruturalismo⁹ e, de acordo com as propostas para o ensino, “a língua possui um caráter funcional e seu ensino deve ser o de desenvolver no aluno a capacidade de comunicar-se eficiente e eficazmente”. (Op.cit., p.63)

A lingüística e a teoria da comunicação seriam os novos conhecimentos que dariam eficiência ao ensino da língua materna.

Na Introdução dos *Guias Curriculares* – Língua Portuguesa, os autores afirmam:

Se encontramos de um lado a minoria de professores de Língua Portuguesa que tenta mudar procedimentos didáticos fundamentados em contribuições da Lingüística, vemos por outro lado uma grande maioria insatisfeita, às vezes, amedrontada com mudanças que são urgentes e necessárias. A formação para o ensino de língua que receberam baseava-se em conceitos, hoje, superados diante dos progressos da Lingüística, conceitos que necessitam de reformulação para se atingirem os objetivos reais do ensino da língua materna.

O que os autores criticam é a defasagem na formação dos professores, em virtude de novas tendências e progressos trazidos pela lingüística. Para eles, os professores precisavam trazer com urgência para o seu arcabouço científico-pedagógico a incorporação de novas tendências. Era preciso mudar, de acordo com as propostas para o ensino de língua portuguesa, em que a língua possui um caráter funcional e seu ensino deveria desenvolver a capacidade de comunicação. Além disso, esses autores fazem um diagnóstico da situação do ensino da disciplina naqueles anos e propõem mudanças radicais, desde a organização curricular até os fundamentos científicos.

Os fundamentos científicos de que tratam os *Guias Curriculares* – Língua Portuguesa são as teorias lingüísticas, cujos conceitos de língua, gramática e comunicação eram novidades para o professor acostumado ao puro ensino da gramática tradicional. O documento

⁹ “A Lingüística que se coloca no GC-LP é um misto de correntes do estruturalismo francês (saussureano), norte-americano (chomskyano) e vertentes da Comunicação (em razão do caráter funcional da língua) com suas terminologias que mais confundiram do que explicaram a língua e o processo de ensino”. (ARAUJO, 2002, p.76)

opõe conceitualmente gramática tradicional prescritiva e normativa, que enfatiza o binômio certo/errado no ensino de gramática como explicitação dos conhecimentos que o falante nativo tem a respeito de sua língua.

Ashe (1990) observa que houve certa precipitação por parte dos autores dos GC-LP em tomar alguns conceitos tanto da lingüística quanto da teoria da comunicação, cuja utilização operacional é muito difícil. Além disso, é não terem essas pessoas compreendido que a gramática gerativa nada tinha a dizer sobre a relação língua e formação social, como já afirmou Pêcheux¹⁰, o que demonstrou um equívoco de incorporação de teorias, especialmente as da moda então, como solução aos problemas de ensino.

Para que as propostas veiculadas pelos GC-LP pudessem se concretizar, o professor teria de estar embasado nos conhecimentos das novas tendências das ciências da educação e de língua portuguesa. O que se viu, então, foi um contraste entre duas vertentes: o tradicional e o moderno, entendido o tradicional como o ultrapassado, autoritário, e o moderno como o portador do novo. Os professores tradicionais sentiam-se despossuídos do conteúdo que tinham: a gramática normativa. Já não sabiam que conteúdo ensinar.

Araújo (2002, p.66) acredita que

[...] a questão não é meramente curricular e metodológica. Para além disso, o problema fundamental é o das novas teorias que influenciaram a organização curricular e, especialmente, a teoria lingüística e o estruturalismo completamente desconhecidos dos professores e especialistas em todas as frentes disciplinares, que, com certeza, ficaram amedrontados diante das mudanças, que abalaram a sua formação, razão pela qual o próprio GC-LP salienta essa questão, ou seja, que diante dos progressos da lingüística, a formação do professor tinha sido superada e que seus conceitos precisavam ser reformulados para atingir os objetivos reais do ensino da língua materna.

Os GC-LP propõem um trabalho baseado na eficiência do uso da linguagem oral e, daí, gradativamente, passar para a linguagem escrita com a mesma eficiência. Explicita

¹⁰ cf. Orlandi, 1998.

também os conceitos da gramática gerativa, de base racionalista, que objetiva construir uma teoria gramatical com ênfase na competência, ou seja, nas condições internas do falante.

Os conceitos de Chomsky de competência e performance também estão na base dos GC-LP, que, segundo Araújo (2002, p.71), como conceitos, foram confundidos pela maioria dos professores com os de língua e fala concebidos por Saussure, como se eles tivessem uma relação biunívoca¹¹.

A confirmação da adoção do gerativismo como base teórica no GC-LP pode ser vista na seguinte passagem:

[...] ensinar língua é ensinar através de exercícios de língua (estruturais, de análise, de síntese, de classificação, de relacionamento, de transformações), para que o aluno se habilite a usar a língua para produção e compreensão de frases, na medida em que consegue variedade e complexidade de estruturas e amplia suas possibilidades de escolha e seleção ao comunicar-se.

Esses Guias Curriculares, embasados na legislação, estiveram a serviço das solicitações econômico-sociais emergentes de um país em desenvolvimento e, nesse contexto, caberia à escola instrumentar o aluno para sua inserção na realidade. Na prática isso não ocorreu, indícios da crise e do esgotamento do modelo tecnocrático de sociedade e de Estado já eram sentidos.

Na década de 1980, a crise econômica e financeira do país fez com que ocorressem cortes de verbas públicas que seriam aplicadas nos setores sociais. O ano de 1982 ficou marcado pela eleição direta de governadores em vinte e dois estados brasileiros, prática que não ocorria no país desde o golpe militar. Esses eleitos, apesar de apresentarem projetos democráticos, pautaram-se pela austeridade econômica que se refletiu na área educacional.

Facções que reivindicavam a democratização do país norteavam seu discurso em torno da real democratização do ensino, da igualdade de oportunidades, do ensino de boa qualidade,

¹¹ Saussure é empirista, positivista, enquanto que Chomsky é racionalista. Para Saussure “língua” é supra-individual, coletiva, adquirida e produto histórico; Chomsky entende a “competência” como algo individual, inata, conhecimento da língua e atividade criadora. “Fala” em Saussure é uso individual da língua e “performance” é manifestação das habilidades lingüísticas do falante/ouvinte.

busca da cidadania. As organizações sindicais se projetaram na luta dos trabalhadores, inclusive os da educação. Havia a proposta de uma escola que se propusesse à formação ampla do indivíduo, enquanto homem e enquanto cidadão, para que, conhecendo e compreendendo o seu contexto histórico-social, pudesse nele intervir e transformá-lo.

Nesse momento, ficava clara a oposição entre as vertentes dos *Guias Curriculares* e da *Proposta Curricular* que estava sendo concebida: “homem adestrado x homem humanizado” (MAIMONE, 1998, p.74)

Em São Paulo, inicia-se a gestão Montoro (1983-1986), um social-democrata que fundamentava sua política pela descentralização e pela participação dos diferentes setores da sociedade nas decisões governamentais.

Com essa fundamentação, o então Secretário da Educação do Estado, Prof. Paulo Renato Costa Souza, produziu um documento a ser discutido nas escolas, com questões sobre qualidade de ensino, autonomia da escola, questões estruturais e organizacionais etc.

A situação educacional no Estado de São Paulo, nessa época, é fotografada por Palma (apud MAIMONE, 1998, p.31):

[...] baixa qualidade do ensino, elevadas taxas de repetência e evasão escolar, insuficiente remuneração e péssimas condições de trabalho dos professores, falta de programas adequados ao aperfeiçoamento e reciclagem do magistério, instalações deterioradas e mal aproveitadas, inexistência de uma ação educacional harmônica entre a escola e a comunidade e ensino profissionalizante carente de funcionalidade.

A opção governamental, então, foi a de concentrar esforços no primeiro grau, priorizando-o e propondo também maior flexibilidade do currículo.

Nesse período, equipes razoavelmente grandes, compostas por representantes de secretarias de educação, universidades e sindicatos dos trabalhadores do ensino se reúnem para elaboração das propostas curriculares nas redes públicas, nos estados e em alguns municípios. São movimentos coletivos que buscam maior sintonia e novas perspectivas no campo do ensino da língua materna.

É importante destacar que, nesse período, circularam entre os professores, por intermédio da SE, diversos textos, elaborados em forma preliminar, para estudo e parecer dos professores [...]; textos estes visando à reorganização curricular e nos quais se podem observar tendências da sócio-lingüística, da filosofia educacional e das teorias educacionais contemporâneas, numa clara proposta à substituição dos Guias Curriculares, que até então norteavam a prática pedagógica nas escolas. (MAIMONE, 1998, p. 31)

Em 1986, surge uma versão preliminar de uma *Proposta Curricular* para o ensino de Língua Portuguesa de 1º grau, resultado de sugestões de monitores e representantes dos professores da rede pública de ensino paulista para o Estado de São Paulo. Tais sugestões foram organizadas e reelaboradas pela Equipe Técnica de Língua Portuguesa da CENP e submetidas à análise de pesquisadores e professores das universidades paulistas (USP, UNESP, UNICAMP, PUC).

Reformulada, segundo as críticas e sugestões da equipe, a segunda versão da proposta foi divulgada aos professores da rede em julho de 1987. A proposta teve cinco edições e algumas modificações.

[...] discussões feitas até agora indicam uma primeira configuração da proposta curricular que está sendo gestada: uma especificação de objetivos que se traduzirão em conteúdos e procedimentos metodológicos. Esse formato baseia-se na aceitação de que o domínio dos conhecimentos está intimamente relacionado com o processo de aquisição desses mesmos conhecimentos. Assim, o que se ensina e como se ensina têm igual importância quando se busca qualidade na aprendizagem. (ARELARO e BARRETO, 1986, p.4)

A proposta de São Paulo constitui, no conjunto nacional de currículos, leitura instigante sobre as questões contemporâneas que envolvem o objeto de ensino do Português. São dez páginas dedicadas a pressupostos sobre a linguagem e a escrita na escola e mais trinta e uma sobre metodologia e conteúdos dessa disciplina.

Pode parecer secundário o número de páginas, mas isso também é importante, já que se trata de uma estratégia para a constituição de um “novo” leitor. A extensão do texto sugere o tempo de leitura, principalmente se somada à forma de organização [...]. Nossa hipótese sugere que a extensão e a relação de dependência entre as partes do currículo seriam condicionadas pelos objetivos e estratégias de leituras próprias desse leitor. (MARINHO, 2000, p. 53)

Já na gestão Quércia (1987-1990), caracterizada pela indiferença aos anseios dos profissionais da educação, pelas ações autoritárias e violentas contra justas mobilizações dos

professores, as Propostas Curriculares não conheceram os devidos esforços para sua efetiva implantação e estas só chegaram de fato às escolas do Estado em 1992. A *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa* em suas duas últimas edições contou com a assessoria e revisão do Prof. Carlos Franchi, que efetuou modificações que visavam a uma melhor compreensão de seus conteúdos e objetivos.

A proposta Curricular reafirmava o caráter sociointeracionista da linguagem verbal e apontava para uma metodologia de ensino de língua pautada na verificação do saber lingüístico do aluno como ponto de partida para a aquisição de novos conhecimentos. (MURRIE, 1995, p.72)

Contraopondo-se à concepção de código e estrutura contida nos Guias Curriculares, a conhecida como “Nova Proposta” evidencia o caráter social e interativo da linguagem:

Numa perspectiva construtivista-interacionista, as atividades de operação e reflexão sobre a linguagem são propostas como atividades ligadas aos interesses e necessidades dos alunos, em situações que devem sugerir, na medida do possível, usos efetivos da língua, na relevância da sua função social. O texto, portanto, enquanto unidade de sentido em situações discursivas, deve sobrepor-se às frases isoladas. Essas atividades, por sua vez, devem sobrepor-se às atividades de metalinguagem, até para que possam fornecer elementos a serem extraídos de uma prática de leitura e escrita, necessários para uma sistematização e descrição de fatos lingüísticos. (SÃO PAULO, 1997, p.11)

É interessante observar que os motivos para o nascimento de uma “nova proposta”, na década de 1980, eram a possibilidade de romper com aspectos estabelecidos e arraigados, o fracasso escolar, a má qualidade do ensino, a falta de interesse do aluno pela leitura, o declínio da espontaneidade e criatividade verbal, o desempenho calcado nos estereótipos do livro didático, a má formação do professor, as más condições de trabalho, entre outras.

Franchi (1983, p. 11) observa que

[...] entre as condições dessa decadência, certamente está a própria escola com seus mecanismos repressivos e disciplinadores; os professores, embora se interrogando sobre a causa do desinteresse e regresso dos alunos, continuam transmitindo certos valores restritivos através das práticas pedagógicas: aprendizagem do sentimento de inferioridade, da submissão, aprendizagem do cada um por si, da competição, do respeito do status quo, da ordem estabelecida por outros, do medo, do conflito.

Sem dúvida, o ensino de Língua Portuguesa tem papel significativo na configuração dessa situação; o objetivo maior dos professores da disciplina tem sido o de assegurar que os

alunos se apropriem da linguagem culta ou língua padrão. A escola, por sua vez, transforma-se em instrumento de discriminação social, uma vez que as variantes utilizadas pelos alunos são desprestigiadas e, às vezes, ridicularizadas.

Gnerre (1988, p. 62) assinala que

assim como o estado e o poder são apresentados como entidades superiores e 'neutras', também o código aceito 'oficialmente' pelo poder é apontado como neutro e superior, e todos os cidadãos têm que produzi-lo e entendê-lo nas relações com o poder.

A *Proposta Curricular de Língua Portuguesa* pautou-se na necessidade de mudança do professor, que deveria reavaliar as teorias que sustentavam as suas ações para novo posicionamento frente às necessidades que se impunham. Ela não pretendeu ser um receituário, mas um conjunto de reflexões.

Não se pode esquecer que a LDBEN que estava por trás dessa proposta era a mesma que foi promulgada durante o regime militar, a n° 5692/71, portanto, uma lei retrógrada amparando uma proposta de vanguarda.

O que se vivencia hoje, vinte anos depois dos primeiros movimentos para a criação de uma alternativa que pudesse reverter o quadro caótico do ensino, é a mesma situação. Concretamente, nem todos os professores conheceram ou aplicaram as *Propostas Curriculares*, que contou com uma equipe de ponta em sua estruturação e que, por isso, é a base dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa.

Em 1996 é promulgada a nova LDBEN n° 9394, com postura diferenciada:

Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil. (Art.26, § 1°)

O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (Art. 32, § 3°)

Essa nova lei parece abrir uma perspectiva de ensino de língua para um processo de interação social, dentro da chamada “escola democrática”, que reconhece a diversidade lingüística.

Assim, surgem os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* que trazem proposta didática com base no texto, seja ele oral ou escrito. É apresentado o uso do texto como unidade de ensino, em lugar do ensino centrado na gramática, como já o fora na *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa*. Escrever é muito mais que dominar regras de concordância nominal ou verbal. O que leva a uma boa produção de textos não são as regras gramaticais, mas a leitura e a escrita intensas.

A organização dos conteúdos de 5ª a 8ª séries enfatiza o texto, o que apresenta uma dificuldade diferente para os professores em relação às outras áreas. Como o ensino não está centrado em uma lista de conteúdos gramaticais a serem desenvolvidos nas aulas, o professor titubeia por não saber o que ensinar. Na realidade, a gramática está presente em cada texto lido ou produzido, mas ela é apenas um meio e não um fim em si mesma. Com isso, é imperativo se saber de qual gramática se fala.

Ilari e Possenti (1990) alertam que, para ensinar gramática, é preciso saber o que é gramática; é preciso buscar, nas diferentes concepções que se tem dela, aquela que se ajuste à concepção que se tem de língua e linguagem. Ao fazer a opção, o professor faz também uma opção política, concebendo uma interpretação da realidade.

A primeira definição de gramática – conjunto de regras *que devem ser* seguidas – é a mais conhecida [...]. [...] Apresenta um conjunto de regras, relativamente explícitas e relativamente coerentes, que, se dominadas, poderão produzir como efeito o emprego da variedade padrão (escrita e/ou oral). [...] Gramáticas desse tipo são conhecidas como *normativas* ou *prescritivas*.

A segunda definição de gramática – conjunto de regras *que são* seguidas – é a que orienta o trabalho dos lingüistas, cuja preocupação é *descrever* e/ou *explicar* as línguas tais como elas são faladas. [...] a preocupação central é tornar conhecidas de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes. [...] O que caracteriza uma gramática puramente descritiva é que ela não tem *nenhuma* pretensão prescritiva.

A terceira definição de gramática – conjunto de regras *que o falante domina* – refere-se a hipóteses sobre os conhecimentos que habilitam o falante a produzir frases ou seqüências de palavras de maneira tal que essas frases e seqüências são

compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. (POSSENTI, 1996, p.64-72)

Aparece, tanto nos PCN como na LDBEN n° 9394/96, a troca da expressão “língua nacional” por “língua portuguesa”. A aparente neutralidade nessa troca é responsável pela sutileza do aspecto conservador da lei: a pequenez do nacionalismo do regime militar que detinha o crescimento brasileiro é substituída pela ultramoderna abertura à globalização. Não foi por acaso que nos últimos anos ganharam força no poder legislativo e na mídia idéias de valorização do idioma, numa tentativa de conciliação entre o local e o global.

Da Primeira República até por volta de 1980, reinava neste país a ideologia do desenvolvimento, que, após a crise da industrialização, foi substituída pela ideologia da globalização.

A globalização dos *technopols*¹² pedagógicos é um bom exemplo disso. Nesse jogo, até a Espanha entrou em campo. De fato, alguns “*experts*” espanhóis souberam aproveitar muito bem as vantagens comparativas que oferece a globalização intelectual, transformando-se em consultores multiuso disponíveis para qualquer tipo de reforma. Ao lado de seus excelentes presuntos, lingüiças e azeitonas, a Península passou a exportar “homens práticos”, “fazedores de reformas”. Alguns exemplos são paradigmáticos (ou patéticos). Quem buscar algum, poderá encontrá-lo no ex-coordenador da reforma curricular espanhola: o Prof. César Coll [...]. (GENTILI, 1998, p.26-27)

Gentili é mordaz na crítica à coragem de César Coll em coordenar, assim como o fez na “não muito exitosa” reforma educacional espanhola, a elaboração dos documentos de base do novo Currículo Nacional, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (“no Brasil, a versão terceiro-mundista do *Marc Curricular per a l’Ensenyament Obligatorí*”).

Essa é uma característica das reformas educacionais em toda a América Latina:

a transnacionalização dos tecnocratas encarregados de produzir receitas de caráter supostamente universal, mais para lá da história, dos conflitos, das necessidades e das demandas locais. (GENTILI, 1998, p. 27)

¹² *Technopols* denominação dada por John Williamson aos economistas encarregados de implementar as propostas de reforma promovidas pelo Consenso de Washington. A expressão *Washington Consensus* se refere a um programa de ajuste e estabilização implementado com intensidade pelos governos latino-americanos a partir de 1980 que abrange: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais...

O século XX trouxe grande mudança em termos de estruturação política. As crises capitalista e socialista são marcos de uma evolução que, aparentemente linear, teceu emaranhados de rede, num complexo econômico, que conseguiu camuflar os discursos conservador e retrógrado, dando-lhes roupagem de inovadores. A linguagem para a desigualdade social é reelaborada. Cria-se a falsa premissa de que o progresso é para todos.

Apple (1989) adverte que a aparente liberdade de expressão reflete a incoerência do chamado mundo pós-moderno, em que a opção, a escolha do indivíduo surge como soberana, mas esconde-se que o poder de escolha dado ao indivíduo é restrito a escolhas já determinadas pelas políticas públicas vigentes. É uma forma sutil de exercer o controle desarticulando as resistências.

Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se atribua são dimensões de uma política educacional, têm a ver com a questão federativa, pois neles estão presentes a idéia e a prática de ministrar conteúdos gerais válidos para toda uma nação, invadindo-se os territórios da autonomia dos Estados e dos seus Conselhos de Educação.

O termo “parâmetro” pode dar, até mesmo pela sua etimologia, a idéia de uma “medida”, ou de uma “linha” geométrica, constante e invariável. (CURY, 2000, p. 234)

Em termos de currículo, a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210, reza que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394/96, em seu Artigo 9º, Inciso IV, diz que

(A União incumbir-se-á de:) estabelecer em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

Outros Artigos da mesma Lei, ainda que a citação alongue o texto, são úteis para o entendimento da problemática:

Art. 26 – Os currículos do Ensino Fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§1º - Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

[...] Art. 27 – Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I- a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.

Com a constitucionalização do “currículo mínimo nacional”, pode-se explicar o surgimento dos PCN, que, segundo Ghiraldelli Jr, podem ser criticados por sua fragilidade teórica:

Os problemas dos PCNS são basicamente dois: 1) eles são genéricos demais e, em vários momentos, aventam possibilidades que, na prática, não podem funcionar, como o caso da consideração de vários temas como “temas transversais”. Segundo os PCNS, tais temas não devem estar contidos em uma disciplina e sim, permear todo o ambiente escolar. Ora, isso é desconhecer completamente a sociedade brasileira e, pior, é desconsiderar as leis vigentes no país. Não há respaldo legal para que o professor possa agir segundo princípios modernos, liberais e democráticos com os temas transversais. [...] 2) os PCNS não quiseram servir de receita para o professorado. Até aí posso concordar. Mas não precisam, também, ser elaborados de maneira tão intelectualmente pobre.

Os objetivos e fundamentos teórico-metodológicos do documento expressam semelhanças significativas com a *Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º grau*, do Estado de São Paulo.

Levando-se em conta que o chamado “fracasso escolar”¹³, hoje, aponta para a necessidade de reestruturação do ensino de língua portuguesa “com o objetivo de encontrar formas de garantir a aprendizagem efetiva da leitura e da escrita” (p. 1), os PCN propõem essa reestruturação na busca da mudança da qualidade do ensino.

¹³ “Uma idéia muito repetida – e que emerge do trabalho acadêmico dos anos 1960 e 1970 – é a de que ‘fracasso escolar é fracasso lingüístico’. As escolas impõem demandas lingüísticas específicas sobre seus alunos, e se eles fracassarem em atender a tais demandas é porque, obviamente, fracassaram em tudo mais. O sistema escolar ocidental é totalmente verbal e textual”. (BAGNO, 2002, p. 100)

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração. (ENQUITA, 2001, p. 95)

O discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 1980 como “contraface” do discurso da democratização:

No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias. (GENTILI, 2001, p.115)

O desafio da universalização, “educação para todos”, foi alcançado às custas de uma progressiva deterioração da qualidade e dos índices de produtividade das instituições escolares. Os governos que se sucederam no país nas duas últimas décadas foram incapazes de assegurar qualidade e quantidade, exemplos disso são os índices de exclusão e marginalidade educacional.

A saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de: centralização do controle pedagógico (em nível curricular, por meio do estabelecimento dos conteúdos básicos de um Currículo Nacional (PCN); de avaliação do sistema, o que chamam de avaliação externa, como o Provão, ENADE, SIEB, SARESP, ENEM...; e da formação de docentes) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema (terceirizações, parcerias, “amigos da escola”, “circuito gestão”, “escola da família”).

Sociedades dualizadas e marcadas pela miséria e discriminação não podem ter senão sistemas educacionais dualizados, miseráveis e discriminadores.

[...] é possível verificar que os países que aplicaram ou aplicam o ajuste estrutural e setorial promovido pelo Banco Mundial não podem demonstrar melhorias substantivas na qualidade dos processos pedagógicos, mas que, contrariamente, evidenciam um agravamento nas péssimas condições de ensino e aprendizagem nas instituições escolares.

[...] depois do dilúvio neoliberal, nossas escolas serão muito piores do que já são agora. Não se trata apenas de um problema de qualidade pedagógica, ainda que também o seja. Trata-se de um problema político e ético: nossas escolas serão piores porque serão mais excludentes. (GENTILI, 1998, p. 34-35)

Apesar de todo esse discurso velado e a não concretização de propostas, a elaboração e a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental* representam um avanço teórico nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente.

Os PCN – LP têm a intenção de que as propostas e as idéias neles contidas venham a oferecer subsídios para um ensino que permita aos alunos o uso eficaz da leitura e escrita e dos benefícios decorrentes de sua apropriação. A concepção de língua que embasa o documento é a enunciativa, proposta por Bakhtin, nela, língua é entendida como discurso e texto, como sua manifestação verbal; concepção diversa das que circulam usualmente nas salas de aula, que concebem a língua como código ou sistema.

Nesse documento, há a proposta do estabelecimento de dois eixos para o ensino da língua: um, que enfoca o uso da linguagem, por meio de práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; outro que enfoca a reflexão sobre a língua e a linguagem. Diante disso, prioriza os gêneros¹⁴ utilizados em situações públicas de uso da linguagem e sugere uma listagem de gêneros que podem e devem ser privilegiados para a prática em sala de aula.

Além do exposto, é interessante lembrar que o Ministro da Educação e do Desporto, Professor Paulo Renato Souza, que assina os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, juntamente com o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, cumpriram fielmente todos os acordos econômicos com o Banco Mundial e o FMI e realizaram com obediência as reformas sociais exigidas, entre elas as do campo educacional.

O Banco Mundial não tinha vinculação maior com a educação: financiava parcialmente a UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* / Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), mas não tinha vinculação direta. Começa a se interessar por educação quando passa a operar não só na sustentação de modelos econômicos, mas entende

¹⁴ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* indicam como critério de agrupamento de gêneros a esfera de circulação social a que cada gênero se vincula, propondo a seguinte classificação: gêneros literários, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade.

que é preciso atuar na governabilidade dos países, no controle ideológico – sobretudo no período da Guerra Fria¹⁵. E a educação entra muito nisso. Na década de 90, o Banco Mundial passa a atuar em consonância com a Organização Mundial de Comércio (OMC) para adequar o sistema de ensino à mercantilização. (LEHER, 2004)

Com tudo isso, é mister a reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica, devendo questioná-la, questionando também o contexto em que ela acontece – as leis que regem o sistema educacional, o projeto pedagógico da escola –, descobrindo que é imperativo inovar e, principalmente, que saibam que a inovação só se realiza por um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução das práticas discursivas, da ressignificação dos termos. Isso só ocorrerá a partir do momento em que o educador procurar se informar, se atualizar e tiver uma postura crítica diante das determinações que a ele se apresentarem. Ele deverá estar atento às transformações que o rodeiam e ter a necessária percepção de que tudo muda, inclusive o significado das palavras.

A seguir serão analisados os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*, na tentativa de exemplificar uma forma da, já citada, desconstrução e reconstrução discursiva.

¹⁵ Guerra Fria: 1945 a 1975.

CAPÍTULO II:
ANÁLISE DOS *PARÂMETROS CURRICULARES*
***NACIONAIS* – LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO**
FUNDAMENTAL – 3º E 4º CICLOS

ANÁLISE DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO FUNDAMENTAL – 3º E 4º CICLOS

Analisar o discurso é fazer desaparecer e reaparecer as contradições; é mostrar o jogo que jogam entre si; é manifestar como pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.

Foucault

Tendo por base as idéias de Bakhtin sobre *polifonia* e *monofonia*, apresenta-se análise dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*, doravante PCN.

O discurso presente no documento, materializado pelo texto, é, como todo discurso, complexo e permite abordagens diversas e diferentes olhares. Este estudo não tem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise. O desafio será o de apresentar uma trajetória que trate de questões relacionadas à *polifonia* subjacente ao discurso aparentemente monofônico dos PCN.

- Definindo o processo de análise

Partindo do princípio de que *discurso é movimento*, objeto produzido e interpretado por homens, e na busca de uma perspectiva que permita a descrição do movimento do texto, considerando forma e conteúdo, acredita-se que nos conceitos bakhtinianos de *monofonia* e *polifonia* se encontre o possível eixo organizador para a análise do discurso dos PCN.

Refletindo sobre os conceitos de *dialogismo*, *polifonia* e *monofonia* para Bakhtin, nota-se que o *dialogismo* é um termo central em suas idéias, permeando a sua concepção de linguagem e de vida – assim, a linguagem e todo discurso são constituídos a partir de um princípio dialógico. A noção de recepção/compreensão ativa proposta por ele ilustra o movimento dialógico da enunciação, a qual constitui o território comum do locutor e do interlocutor. Aquele enuncia em função da existência (real ou virtual) deste, requerendo-lhe uma atitude responsiva, com antecipação do que o outro vai dizer, isto é, experimentando ou projetando o lugar do seu ouvinte. De outro lado, quando se recebe uma enunciação significativa, esta propõe uma réplica: concordância, apreciação, ação etc. E, mais precisamente, compreende-se a enunciação somente porque ela se coloca no movimento dialógico dos enunciados, em confronto tanto com os próprios dizeres quanto com os dizeres alheios. Compreendem-se os dizeres alheios quando “reagimos àquelas (palavras) que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 1995, p. 95)

Compreender, portanto, não equivale a reconhecer o “sinal”, a forma lingüística, nem a um processo de identificação; o que é realmente importante é a interação dos significados das palavras e o seu conteúdo ideológico, não só do ponto de vista enunciativo, mas também do ponto de vista das condições de produção e da interação locutor/receptor.

Assim, na visão bakhtiniana,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (*id. ibid.* p.123).

Bakhtin (*id. ibid.* p.123) continua:

O diálogo, no sentido estrito do termo não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja.

E aprofunda:

O livro, isto é, o ato de fala impresso, constitui igualmente um elemento da comunicação verbal. Ele é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo e, além disso, é feito para ser apreendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior, sem contar as reações impressas, institucionalizadas, que se encontram nas diferentes esferas da comunicação verbal (críticas, resenhas, que exercem influência sobre trabalhos posteriores, etc.). Além disso, o ato de fala sob a forma de livro é sempre orientado em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre portanto da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária. Assim, o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.

Nessa perspectiva, o diálogo, tanto exterior, na relação com o outro, como no interior da consciência, ou escrito, realiza-se na linguagem e pela linguagem. Refere-se a qualquer forma de discurso, quer sejam as relações dialógicas que ocorrem no cotidiano, quer sejam textos artísticos ou literários. Bakhtin concebe o diálogo como as relações que ocorrem entre interlocutores, em uma ação histórica compartilhada socialmente, isto é, que se realiza em um tempo e local específico, mas sempre mutável, devido às variações do contexto. O *dialogismo* é constitutivo da linguagem, pois mesmo entre produções aparentemente monológicas sempre se observa uma relação dialógica; portanto, todo gênero é dialógico.

A *polifonia* corresponde a um determinado tipo de texto – aquele em que o *dialogismo* é explícito, ou seja, é possível apontar as diferentes vozes que dialogam no texto. O *dialogismo* não deve ser confundido com *polifonia*, porque aquele é o princípio dialógico constitutivo da linguagem e esta se caracteriza pela presença de vozes polêmicas em um discurso. Há gêneros dialógicos monofônicos (as vozes se ocultam sob a aparência de uma única voz) e gêneros dialógicos polifônicos (as vozes se mostram).

Monofonia e polifonia de um discurso são [...] efeitos de sentido decorrentes de procedimentos discursivos que se utilizam em textos, por definição, dialógicos. Os textos são dialógicos porque resultam do embate de muitas vozes sociais; podem, no entanto, produzir efeitos de polifonia, quando essas vozes ou algumas delas deixam-se escutar, ou de monofonia, quando o diálogo é mascarado e uma voz, apenas, faz-se ouvir. (BARROS, 2003, p.6)

A distinção entre os dois conceitos parece ser o grande divisor em uma tipologia de textos e discursos. Separam-se com ela os discursos autoritários (espaço da verdade incontestável) dos discursos poéticos (espaço das vozes contraditórias, dos conflitos sociais) (BARROS: 1987). Tais relações se constituem em fonte de reflexões para a presente análise.

Na *polifonia*, o *dialogismo* se deixa ver ou entrever por meio de muitas vozes; já na *monofonia*, há, apenas, o *dialogismo*, que é constitutivo da linguagem, porque o diálogo é mascarado e somente uma voz se faz ouvir, pois as demais são abafadas dos percursos em conflito, em que se perde a ambigüidade das múltiplas posições, em que o discurso se cristaliza e se faz discurso da verdade única, absoluta, incontestável. Para reconstruir o diálogo desaparecido são necessários outros textos que recuperem a polêmica escondida, os choques sociais, o confronto.

A censura, nos regimes autoritários, a proibição de fala ao filho ou empregado “respondão” são, entre outros, meios de impedir que, pela intertextualidade externa, se retome o diálogo internamente perdido. (BARROS, 2003, p.6)

É por meio do diálogo (entre sujeitos e entre discursos) que o homem e os discursos se formam; a *polifonia* corresponde a um determinado tipo de texto – aquele em que o *dialogismo* é explícito, ou seja, é possível apontar as diferentes vozes que dialogam no texto; e a *monofonia* corresponde aos textos que apresentam uma voz predominante, sem diálogo, pois as outras vozes estão ocultas. Assim, apesar de o *dialogismo* ser condição da linguagem e do discurso, dependendo das estratégias discursivas empregadas – e os efeitos de sentido pretendidos – os textos podem ser polifônicos ou monofônicos.

Em uma leitura inicial dos PCN, chama a atenção o fato de não haver citações ou referências aos autores no corpo do texto, ou seja, o discurso é monofônico, de modo que uma voz apenas apresenta conceitos e reflexões de diversas teorias lingüísticas e pedagógicas: uma voz homogênea toda uma pluralidade de vozes, escondendo eventuais conflitos. Essa forma

de organização textual sob o domínio de uma única voz caracteriza o autoritarismo. Orlandi (1999, p.86)¹⁶ define o tipo de discurso em questão:

[...] discurso autoritário: aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor.

Para Barros (2001, p.36),

a única forma de contestar tais discursos é recuperar externamente a polêmica escondida, os confrontos sociais, ou seja, contrapor o discurso autoritário com outro discurso, responder a ele, com ele dialogar, polemizar.

Atentando-se mais na leitura do documento oficial, ao se relacionar forma e conteúdo, é possível encontrar um ponto polêmico fundamental: verifica-se, na voz monofônica (que organiza formalmente o texto), um discurso contraditório que se move na direção oposta ao discurso polifônico que sustenta o conteúdo, isto é, uma voz se apropria deliberadamente de outras vozes. É nesse ponto que se encaminha esta análise. Para se entender melhor a contradição apontada, é importante considerar que a intenção governamental se manifesta na escolha do gênero discursivo.

Segundo Bakhtin (1992, p.301),

o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado.

O discurso é, portanto, orientado para atingir seu objetivo; o locutor deve planejar o conteúdo (dizer certas coisas e não dizer outras) e a forma (na escolha dos gêneros discursivos) tendo em conta o seu interlocutor e o contexto histórico e social.

A análise se inicia pela observação dos objetivos contidos no documento, que correspondem às intenções declaradas pelo governo:

¹⁶ Para Orlandi, o que caracteriza o discurso não é seu tipo, mas seu modo de funcionamento. Assim, estabelece um critério para distinguir diferentes modos de funcionamento do discurso, tomando como referência elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação como modo de produção de sentidos, com seus efeitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivo do ensino fundamental

que os alunos sejam capazes de:

- Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
- Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
- Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
 - Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
- Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
- Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
- Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir as produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
- Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
- Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL, 1998, p.7-8).

Sem dúvida, tais objetivos são dignos de reconhecimento e merecem o empenho dos educadores do país para alcançá-los. Pode-se admitir, ainda, que paralelamente à elaboração dos objetivos, parece haver preocupação da Secretaria de Ensino Fundamental em relação às propostas teóricas. Assim, não se pode deixar de observar que as discussões acerca dos conteúdos e métodos de ensino evoluíram consideravelmente a partir de 1980, quando as pesquisas produzidas por uma Linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras,

possibilitaram grandes avanços teóricos. Esse novo quadro permitiu que emergisse um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos de ensino de língua materna.

Segundo os PCN (1998, p.18), nesse período, um conjunto de teses passa a ser incorporado, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais. A divulgação dessas teses, por meio de documentos governamentais, desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas por eles no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, em vez de textos especialmente construídos para o aprendizado da escrita. O resultado mais imediato desse esforço de revisão foi a incorporação dessas idéias por um número significativo de secretarias de educação estaduais e municipais, no estabelecimento de novos currículos e na promoção de cursos de aperfeiçoamento. Mesmo com a aceitação, divulgação e incentivo dessas novas idéias por tais órgãos, nas salas de aula, a realidade ainda é diferente, pois continua com ranços autoritários privilegiando a gramática normativa, já que um modelo de ensino não se transforma de um momento para o outro.

Pompílio et alii (2000, p.96), ao divulgarem os resultados de parte de uma ação de formação de professores, fornecem constatação:

[...] as aulas de gramática ocupam grande parte do tempo destinado ao ensino de língua, como se o conhecimento metalingüístico pudesse garantir, por si mesmo, o domínio de diversas possibilidades de uso da linguagem nas diferentes situações em que é produzida. O que se observa nessas práticas de ensino é a manutenção e a valorização do ensino de aspectos descritivos da língua, em detrimento do uso, sedimentando uma concepção de língua “morta”, ou seja, “como um sistema de normas fixas e imutáveis”.

Tal fato não é reconhecido efetivamente no discurso dos PCN, porém, de maneira atenuada, é citada a dificuldade de o “tecido social” aceitar as mudanças devido a uma

“atitude corretiva e preconceituosa” em relação às formas não canônicas de expressão lingüística. Apesar de algumas idéias que aparecem nos PCN não serem novas – pelo contrário, são objetos de debates há décadas, como é o caso, por exemplo, dos pressupostos da Lingüística Textual –, a reação dos profissionais de educação diante desse material não tem sido das melhores. As críticas, por vezes fundamentadas, abarcam desde o caráter dos parâmetros, considerados por alguns como impositivo e fora da realidade brasileira, até as teorias lingüísticas e pedagógicas que norteiam o texto. Os PCN constituem-se sobre um aparato teórico rico e transformador que, no entanto, não faz parte da formação da maioria dos docentes. No documento são encontrados termos e conceitos científicos que constroem efeitos de sentido diferentes para professores advindos de formações discursivas¹⁷ e técnicas diferentes. Segundo Pêcheux (1988, p.102), uma formação discursiva é um conjunto de regras que determina o que pode e deve ser dito a partir de determinada posição social.

Bagno (2002, p.14-15) faz a seguinte reflexão:

Embora contenham propostas louváveis de reformulação das práticas tradicionais de ensino de língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa estão redigidos de tal modo que sua leitura se revela, com muita frequência, extremamente difícil para a grande maioria dos professores brasileiros, sobretudo os que atuam nas escolas públicas, que não foram preparados, em seus cursos de formação, para ler esse gênero de texto escrito, que pressupõe conhecimento prévio de teorias lingüísticas específicas, veiculadas numa terminologia que não é tão transparente para o professor-leitor quanto parece ser para os autores do documento.

Os PCN de Língua Portuguesa para o ensino fundamental, se dividem em duas partes: apresentação da área de Língua Portuguesa, em que se discutem questões sobre a natureza da linguagem, o ensino dessa disciplina (objetivos e conteúdos) e a relação texto oral-escrito / gramática; e Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclos, em que aparecem os objetivos e conteúdos específicos dessa fase (5ª a 8ª série), divididos em prática de escuta de textos orais /

¹⁷ Noção utilizada essencialmente na Escola francesa, foi introduzida por Foucault (2000, 43) para designar conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, historicamente determinadas. Mas foi com Pêcheux que essa noção entrou na análise do discurso. (MAINGUENEAU, 2000, p.68)

leitura de textos escritos, prática de produção de textos orais e escritos e prática de análise lingüística.

Também nessa primeira parte, propõe-se a interdisciplinaridade, para que o aluno reflita sobre a língua em uma perspectiva mais ampla, e a relação da disciplina aos temas transversais que norteiam o documento (Ética, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação sexual, Trabalho e consumo); e, na segunda parte, ainda, constam informações sobre projetos, uso de tecnologia em sala de aula e critérios de avaliação. Esses aspectos, entretanto, não serão comentados, por se referirem mais a questões gerais dos PCN que a área específica de Língua Portuguesa.

Na primeira parte, a Língua Portuguesa é apresentada como uma área em mudança, no que se refere ao ensino, pois tem se passado do excesso de regras e tradicionalismo típicos das escolas para um questionamento de regras e comportamentos lingüísticos. No que se costuma chamar de “ensino descontextualizado de metalinguagem” (p.18), o texto, quando usado, é usado como pretexto para retirar exemplos de “bom uso” da língua, descontextualizados e fora da realidade do aluno, mostrando uma “teoria gramatical inconsistente” (id.). Sendo assim, ensinar metalinguagem acreditando estar ensinando língua é restringir o aprendizado a normas e convenções legitimadas e institucionalizadas por várias circunstâncias sócio-políticas e de distribuição do poder no processo histórico. Já a perspectiva mais crítica de ensino de língua apresenta a leitura e a produção de textos como a base para a formação do aluno, mostrando que a língua não é homogênea, mas uma articulação de múltiplas possibilidades condicionadas pelo uso, pela situação discursiva e por suas implicações ideológicas. Assim, o texto é visto como unidade de ensino e a diversidade de gêneros deve ser privilegiada na escola.

A perspectiva dos PCNs, de considerar os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino, parece-nos estar afinada com a teoria de Bakhtin / Volochínov (1929) e de Bakhtin (1953 /79) e proporcionar um

encaminhamento inovador e eficaz para o ensino de língua. (POMPÍLIO et alii, 2000, p.102).

Essa perspectiva de um ensino mais eficiente aparece no próprio texto dos PCN:

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. (p.23)

É, portanto, na percepção das situações discursivas que o aluno poderá se constituir como cidadão e exercer seus direitos como usuário da língua.

Para que a idéia defendida nos PCN possa ser aplicada, é necessário que o foco do ensino saia das regras pré-estabelecidas¹⁸ para se basear na análise de textos, visando à compreensão e à produção.

[...] o objetivo do ensino tradicional na escola brasileira sempre foi transmitir aos alunos uma língua digna deste nome, uma NP que é identificada com o nome de “português”. Para alcançar esse objetivo, a escola sempre se guiou pela idéia de que para alguém falar e escrever bem era necessário, previamente, adquirir um saber gramatical, um conhecimento integral dos mecanismos de funcionamento da língua, tal como codificado nas gramáticas normativas.

[...] o absurdo salta aos olhos: na realidade, somente a pessoa que já tem um domínio eficiente, competente, criativo da fala, da leitura e da escrita é que será capaz de refletir tecnicamente, sistematicamente, cientificamente sobre a língua, de tomar a língua como objeto de estudo, de formular alguma teorização sobre os fenômenos gramaticais. A verdade dos fatos está, portanto, na inversão exata do mito: é preciso saber falar, ler e escrever bem para estudar a gramática. (grifos do autor) (BAGNO, 2002, p.48)

A novidade que o documento apresenta é a inserção de textos orais no ensino de língua, porque não é comum a ênfase da oralidade em sala de aula pelos professores e nem pelos livros didáticos. Marcuschi (1997) já alertava para isso, ao analisar diversos livros didáticos e não encontrar neles qualquer referência a textos orais. Segundo os PCN, é a pluralidade de textos, orais ou escritos, literários ou não, que fará o aluno perceber como se estrutura sua língua.

Outro aspecto importante nos PCN é a importância do trabalho com textos produzidos pelos próprios alunos, que passariam de “redações” sem objetivos e produzidas para mera

¹⁸ Toda a área da língua na educação está impregnada de superstições, mitos e estereótipos, muitos dos quais têm persistido por séculos e, às vezes, com distorções deliberadas dos fatos lingüísticos e pedagógicos por parte da mídia. (STUBBS, 2002)

avaliação classificatória a ser material de apoio aos professores, uma vez que poderiam ser analisadas e usadas em sala para mostrar aos alunos que eles são produtores de textos e que a gramática é algo concreto. Sugere-se, então, a refacção dos textos dos alunos como exercício de análise lingüística e prática textual. Assim, pode-se fazer uma reflexão sobre língua e linguagem e, comparando textos orais e escritos, dos mais diversos gêneros, o aluno poderá perceber as variações lingüísticas.

Com relação à segunda parte do documento, o que mais chama a atenção é a forma como são apresentadas as diferentes práticas de trabalho com a linguagem, cujo objetivo é desenvolver no aluno

o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (p.49)

Desse modo, a prática de escuta de textos orais / leitura de textos escritos, a prática de produção de textos orais e escritos e a prática de análise lingüística formariam a base sobre a qual se sustenta o ensino de Língua Portuguesa. Os conteúdos partem, portanto, de textos, sempre valorizando e destacando as diferenças e semelhanças, fazendo com que o aluno discuta o que vê / lê para conseguir se sentir usuário da língua e sujeito do processo de aprendizagem. Tem-se o princípio USO → REFLEXÃO → USO e o movimento metodológico AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO (p.65). Pompílio et alii. (2000, p.104) assim se referem a esse princípio e movimento:

De acordo com os PCNs, os conteúdos devem ser organizados em dois eixos, o do uso e o da reflexão. No eixo do uso, estão descritas as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; no eixo da reflexão, estão as práticas de reflexão sobre a língua que incluem a gramática, mas superam as práticas de análise que se reduzem ao estudo da gramática normativa.

Quanto à prática de análise lingüística, ressalta-se, no texto dos PCN, que ela não é um novo rótulo para o ensino de gramática, mas uma maneira de perceber fenômenos lingüísticos e relacioná-los aos textos:

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se às regularidades lingüísticas dos gêneros em que se organizam e as especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (p.78-79)

Toda essa tentativa de revolucionar o ensino de língua materna encontra muita resistência. Seria ingenuidade ou falsificação consensual acreditar que na prática já houve um processo de transformação nas concepções sobre língua e linguagem a ponto de modificar profundamente o ensino de Língua Portuguesa.

Uma das críticas que é feita aos PCN refere-se à necessidade de professores atualizados para que as propostas sejam aplicadas em sala de aula. Nos cursos de Letras, nem sempre se discute o que é sugerido pelos Parâmetros e, por vezes, as licenciaturas abordam mais questões pedagógicas que lingüísticas. Assim, o formado em Letras por vezes não consegue relacionar os conhecimentos teóricos referentes à Lingüística e à Língua Portuguesa ao que deve ser ensinado em sala de aula, e o resultado já se conhece: repetem-se as velhas e desgastadas fórmulas.

Quando os professores são profissionais formados há mais tempo, ou provenientes de faculdades de qualidade questionável, percebe-se que mesmo os conhecimentos teóricos estão defasados. Muitos professores sequer tiveram aulas de Lingüística na faculdade e outros nunca ouviram falar em conceitos como coesão, coerência, textualidade, inferência, operadores argumentativos – somente para citar alguns termos presentes nos PCN. Não se pode, portanto, esperar que esse profissional consiga aplicar tudo que está nos Parâmetros.

Rojo (2000, p.30-31) tem posição semelhante:

[...] esta proposta de organização curricular exige dos órgãos educacionais estatais providências no sentido de uma efetiva reorganização da formação inicial e contínua dos professores, que inclua revisões curriculares dos Cursos de Letras e das disciplinas de Prática de Ensino, e projetos que viabilizem uma formação em serviço dos atuais professores de LP realmente contínua. Isto porque o enfoque lingüístico-enunciativo (teoria da enunciação bakhtiniana, teoria dos gêneros do discurso) adotado nos subsídios e indicações [...] encontra-se praticamente ausente dos currículos de graduação em Letras e das Propostas Curriculares da CENP e de seus subsídios no estado de São Paulo.

Outra crítica muito comum aos PCN apóia-se em justificativas sempre presentes quando o assunto é mudanças no ensino: excesso de trabalho do professor, alunos desinteressados, baixos salários. Esses são os motivos mais apontados para a não aplicação das idéias constantes do documento. Entretanto, mesmo em escolas nas quais a clientela tem condições financeiras e o salário dos docentes é compatível, o ensino ainda se dá de maneira tradicional. O problema parece, portanto, não estar apenas nas condições de trabalho.

Como se pode perceber, essas duas críticas não se referem especificamente aos PCN, mas a aspectos externos que prejudicam o ensino e que, conseqüentemente, atrapalham as mudanças que seriam necessárias.

Internamente ao documento, a partir da leitura de alguns trechos, pode-se verificar que mesmo havendo vasta bibliografia no final, não existem referências aos autores no corpo do texto. Apenas em notas de rodapé é possível encontrar algumas definições ou informações complementares, mas citação de autor e obra há somente uma na primeira parte (p.35), que se reproduz abaixo:

Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em “Unidades básicas do ensino de Português” (in O texto na sala de aula) e em “Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa” (in Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação).

A linguagem e a estrutura do texto em si, e os conceitos por vezes mesclados de linhas teóricas diferentes, algumas vezes conflitantes, parece ser o grande ponto a ser criticado. Percebe-se o domínio de teorias ligadas ao texto (Análise do Discurso, especialmente de linha francesa e Lingüística Textual, por exemplo) e à Sociolingüística.

Alegando ter por objeto a busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, daí a proposta de mudança por ciclos e a reestruturação dos currículos, o discurso dos parâmetros procura se colocar no nível ideológico pretensamente neutro da cientificidade, através da recorrência a outros discursos. Para se ter uma idéia da extensão dessa interdiscursividade, basta dizer que, no que diz respeito à construção dos conceitos de língua, linguagem e ensino de língua, concorrem nos Parâmetros nada menos do que os discursos da Psicologia da Aprendizagem, da Psicologia Cultural, da Psicolinguística, da Sociolinguística, da Pragmática, da Teoria da Comunicação, da Gramática Textual, da Semiótica, da Análise do Discurso. São as abalizadas “vozes” da ciência que se fazem ouvir, sustentando a nova proposta curricular e dando-lhe legitimidade, ao mesmo tempo em que se silencia, através do “discurso-síntese”, o lugar dos conflitos teóricos nessa heterogeneidade de discursos. (CARDOSO, 2000, p.487)

O problema é que muitos profissionais de educação desconhecem os pressupostos teóricos que norteiam essas linhas e podem tirar conclusões precipitadas do que aparece nos PCN. Santos (2003), debatendo a respeito do ensino, diz que é freqüente, entre professores de Língua Portuguesa desatualizados, a idéia de que valorizar a variação linguística significa aceitar tudo o que o aluno produz, considerar tudo certo e deixá-lo no mesmo ponto em que estava antes de entrar na escola. Outro exemplo, bastante comum, pode-se encontrar no trabalho do texto, em exercícios de interpretação, aceitando qualquer coisa que o aluno escreva em nome de “aceitar qualquer leitura”. Por mais absurdas que pareçam, essas interpretações existem e dificultam a discussão sobre as idéias contidas nos PCN.

Quanto à linguagem e a estrutura dos PCN, é fato que elas atrapalham a leitura e a compreensão dos temas abordados. A linguagem nem sempre é clara e questões simples parecem enigmas para não-iniciados.

A maioria dos professores de Língua Portuguesa existente na rede pública é ainda bastante distante do professor pressuposto pelos PCNs. Por essa razão, projetos de formação se fazem necessários. (BARBOSA, 2000, p.174).

A estrutura nem sempre é uniforme; somente para ilustrar, pode-se citar dois exemplos: os objetivos das práticas de análise linguística são muito simples e em número reduzido, se comparados aos das duas outras práticas (Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos (p.49-51); Prática de produção de textos orais e escritos (p.51-52)):

No processo de análise linguística, espera-se que o aluno:

- constitua um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem e sobre o sistema lingüístico relevantes para as práticas de escuta, leitura e produção de textos;
- aproprie-se dos instrumentos de natureza procedimental e conceitual necessários para a análise e reflexão lingüística (delimitação e identificação de unidades, compreensão das relações estabelecidas entre as unidades e das funções discursivas associadas a elas no contexto);
- seja capaz de verificar as regularidades das diferentes variedades do Português, reconhecendo os valores sociais nelas implicados e, conseqüentemente, o preconceito contra as formas populares em oposição às formas dos grupos socialmente favorecidos. (p. 52)

No processo de escuta de textos orais, espera-se que o aluno:

- amplie, progressivamente, o conjunto de conhecimentos discursivos, semânticos e gramaticais envolvidos na construção dos sentidos do texto;
- reconheça a contribuição complementar dos elementos não-verbais (gestos, expressões faciais, postura corporal);
- utilize a linguagem escrita, quando for necessário, como apoio para registro, documentação e análise;
- amplie a capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, sendo capaz de aderir a ou recusar as posições ideológicas sustentadas em seu discurso. (p. 49)

No processo de leitura de textos escritos, espera-se que o aluno:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 - selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 - desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
 - confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
 - articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
 - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c) estabelecer a progressão temática;
 - d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc;
- delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;

- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê. (p. 50-51)

No processo de produção de textos orais, espera-se que o aluno:

- planeje a fala pública usando a linguagem escrita em função das exigências da situação e dos objetivos estabelecidos;
- considere os papéis assumidos pelos participantes, ajustando o texto à variedade lingüística adequada;
- saiba utilizar e valorizar o repertório lingüístico de sua comunidade na produção de textos;
- monitore seu desempenho oral, levando em conta a intenção comunicativa e a reação dos interlocutores e reformulando o planejamento prévio, quando necessário;
- considere possíveis efeitos de sentido produzidos pela utilização de elementos não-verbais. (p.51)

No processo de produção de textos escritos, espera-se que o aluno:

- redija diferentes tipos de textos, estruturando-os de maneira a garantir:
 - a relevância das partes e dos tópicos em relação ao tema e propósitos do texto;
 - a continuidade temática;
 - a explicitação de informações contextuais ou de premissas indispensáveis à interpretação;
 - a explicitação de relações entre expressões mediante recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos), que possibilitem a recuperação da referência por parte do destinatário;
- realize escolhas de elementos lexicais, sintáticos, figurativos e ilustrativos, ajustando-as às circunstâncias, formalidade e propósitos da interação;
- utilize com propriedade e desenvoltura os padrões da escrita em função das exigências do gênero e das condições de produção;
- analise e revise o próprio texto em função dos objetivos estabelecidos, da intenção comunicativa e do leitor a que se destina, redigindo tantas quantas forem as versões necessárias para considerar o texto produzido bem escrito. (p. 51-52)

Não há destaque para a pontuação, que aparece em apenas um tópico, bastante superficial: *“Utilização da intuição sobre unidades lingüísticas (períodos, sentenças, sintagmas) como parte das estratégias de solução de problemas de pontuação”*.(p.63)

Os conceitos são apresentados de maneira resumida, o que para um interlocutor com pouca afinidade com as teorias ocasionará uma grande dificuldade para identificar de quem são as vozes que o discurso dos PCN tenta abafar, pois as referências bibliográficas estão listadas em ordem alfabética apenas e não por assunto. Isso não constitui um detalhe sem importância. Talvez a dificuldade não seja tão grande para um professor do ensino

fundamental que tenha uma boa formação na graduação, tempo para se aperfeiçoar, acesso às obras indicadas e motivação para investir em sua capacitação, mas tais condições não se fazem presentes para a maioria dos professores no país, que carecem principalmente de tempo (uma jornada de quarenta horas semanais possibilita, quando muito, a preparação de aulas e a correção de atividades) e de acesso às obras (que, ou se encontram em bibliotecas de universidades com cursos de Letras – pois a maior parte dos municípios do país não possui bibliotecas com bom acervo nas áreas de Lingüística e Língua Portuguesa –, ou devem ser compradas – se o salário permitir).

Quanto à questão da formação do professor de Ensino Fundamental, há a necessidade de se fazer uma reflexão. Dados recentes do INEP¹⁹(2004) mostram o número de professores sem formação universitária atuando no ensino de 5ª a 8ª série.

Seguem, a título de documentação, duas tabelas indicativas do percentual de professores com formação Superior e que atuam no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série:

¹⁹ Os dados do INEP foram consultados no *site*: www.inep.gov.br, acessado em 15/11/2004. Fonte MEC/INEP.

Ensino Fundamental (1º Grau Regular)

8.1 - Participação Percentual do Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, com Formação Superior, em Relação ao Total de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, por Dependência Administrativa
Censo Escolar - 2004

Unidade da Federação	TOTAL 2004	FEDERAL 2004	ESTADUAL 2004	MUNICIPAL 2004	PRIVADA 2004
Sudeste	92,2	100,0	91,8	91,4	94,4
Minas Gerais	85,4	100,0	86,3	81,5	89,9
Espírito Santo	73,4	-	59,7	83,5	87,9
Rio de Janeiro	91,1	100,0	84,4	95,0	93,0
São Paulo	98,7	-	99,1	99,0	97,3
Fonte: MEC/INEP.					

- Percentual do número de funções docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série com formação Superior, em relação ao total de funções docentes do mesmo nível por dependência administrativa da região Sudeste.

TABELA 1

Ensino Fundamental (1º Grau Regular)

8.1 - Participação Percentual do Número de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, com Formação Superior,

em Relação ao Total de Funções Docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª Série, por Dependência Administrativa
Censo Escolar - 2004

Unidade da Federação	TOTAL 2004	FEDERAL 2004	ESTADUAL 2004	MUNICIPAL 2004	PRIVADA 2004
Brasil	80,1	98,6	84,9	68,9	88,4
Norte	56,5	84,9	62,8	43,2	82,1
Nordeste	63,7	99,6	73,5	52,9	78,2
Sudeste	92,2	100,0	91,8	91,4	94,4
Sul	89,3	100,0	91,7	82,5	90,7
Centro-Oeste	77,7	100,0	77,4	75,4	81,6

Fonte: MEC/INEP.

- Percentual do número de funções docentes no Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série com formação Superior, em relação ao total de funções docentes no mesmo nível no país e por regiões.

TABELA 2

Analisando-se a tabela no total do país, os números não são tão preocupantes, porém longe do que seria necessário: 80,1% dos professores que atuam nesse nível de ensino, de 5ª a 8ª série, têm formação superior. Se o olhar se voltar para as unidades administrativas das regiões Norte e Nordeste, 56% e 63% respectivamente, os dados confirmam o que até agora se afirmou acerca do despreparo dos professores.

Como esta pesquisa se concretizou no Estado de São Paulo, a situação apresenta mais conforto: 98,7% dos professores estão preparados pelos cursos de licenciatura, o que não é garantia de qualidade na formação.

Os dados evidenciam a dificuldade de um número considerável de professores para compreender os conceitos apresentados pelos PCN e, sobretudo, para identificar as vozes incorporadas à voz oficial. A falta de compreensão das teorias deixa mais distante a introdução das mudanças propostas em nível governamental. E, na prática, aqueles objetivos tão bem elaborados caem por terra.

Contudo, não se pode esquecer uma outra posição desse professor, uma questão político-ideológica: a opção por não mudar suas práticas pedagógicas, do desejo consciente de deixar tudo como está, caso dos conservadores por princípio, mesmo sendo conhecedor do

quadro teórico exposto acima. Tanto em um como em outro caso, o leitor dos PCN que não muda de postura não se constrói como sujeito-leitor.

Aprofundando-se mais na análise sobre o discurso dos PCN articular-se-ão elementos como: o contexto espacial e histórico em que eles se inserem, os sujeitos que interagem: o locutor (Secretaria do Ensino Fundamental), com sua intenção, e os interlocutores (professores do Ensino Fundamental); o modo como o discurso e as vozes estão estruturados no texto.

Quanto ao contexto espacial e histórico, o documento está distribuído por um país com grande desigualdade na divisão das riquezas. No setor da Educação, há estados mais avançados que outros no combate ao analfabetismo e em outros programas educacionais, pois os recursos financeiros destinados para esse setor são proporcionais à arrecadação de cada dependência administrativa. Por isso, as regiões com menor geração de riquezas são as que apresentam mais problemas na área da educação.

Quanto aos sujeitos envolvidos no discurso dos PCN, pode-se dizer que, ao longo da história da educação no Brasil, sempre houve negligência por parte das instituições governamentais em relação à educação do povo. A partir de 1960, quando o ensino público se estende a um número crescente de crianças, a qualidade começa a declinar e a elite brasileira passa a pagar escolas privadas como modo de garantir a boa formação e o ingresso nas principais universidades.

Negligência semelhante manifesta-se no discurso dos PCN por meio da monofonia que abafa a polifonia de um modo autoritário e com base em interesses de manter estável a situação da educação no país. Enquanto, no plano do conteúdo, o discurso aponta uma direção de mudanças no ensino, no plano da forma, o discurso monofônico segue a direção oposta, dificultando ao interlocutor um encontro com as vozes polifônicas que sustentam as teorias.

Portanto, as forças centralizadoras e estabilizadoras do Estado não estão presentes apenas nas práticas, ou na negligência dos governantes, essas forças também estão presentes na estruturação do próprio discurso que quer se mostrar inovador ao introduzir novos estudos e teorias. O intrigante é saber que quem elabora tal discurso conhece a realidade de seus interlocutores, sabe de suas carências e falhas de formação, sabe que a maioria dos professores do país (sobretudo os que sequer formação universitária têm) não terá condições de aprofundar e aplicar os conhecimentos veiculados pelos PCN, e, assim, utiliza um discurso autoritário e estabilizador, um documento oficial com discurso monofônico que visa a impor o silêncio. Por outras palavras, quem elabora esse documento tem consciência de que uma seleta parcela de seus interlocutores teve uma boa formação e atua em escolas da elite, sabe que essa parcela, para manter seus empregos, procura se aperfeiçoar, se especializar, procura pelos cursos de pós-graduação e, portanto, terá condições de aplicar as inovações apontadas no documento aos alunos provenientes das classes sociais privilegiadas.

Com o exposto, pode-se adiantar uma reflexão necessária: mesmo apontando para a necessidade de superação de práticas conservadoras, o discurso mais avançado não pode ser monofônico.

- Dificuldades na aplicação das propostas dos PCN

No ensino de Língua Portuguesa, as dificuldades de aplicar as propostas sugeridas pelos PCN começam na teoria, pois eles fazem referência a discussões de lingüística teórica e aplicada que a maioria dos professores desconhece ou porque se formaram antes da introdução desse debate nos cursos de Letras no Brasil ou porque estudaram em faculdades que não incorporaram esses novos conhecimentos. A situação é delicada, porque não basta o professor fazer uma especialização em Lingüística ou serem oferecidos cursos para a

formação continuada, em geral de curta duração, para adquirir tais conhecimentos. É preciso transportar a pesquisa para a sala de aula. Para complicar mais um pouco, o professor deve levar em conta que os manuais didáticos pouco ajudam. No máximo, oferecem amostras de diversidade textual com exemplos retirados de diferentes contextos, como jornais, revistas científicas, anúncios e literatura.

Um levantamento de alguns nós que dificultam a leitura/compreensão dos PCN por um docente que não tenha o conhecimento teórico das concepções ali apresentadas será o próximo passo.

Diante dos objetivos dos PCN, já apontados, fica clara a importância de alguns conceitos, tais como: linguagem e língua, letramento, discurso, texto, intertextualidade e gênero.

1. Linguagem e Língua

Segundo os PCN,

o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. [...] Linguagem aqui se entende, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. (p.19-20)

Nessa concepção, estudar língua materna é estudar o uso da língua nos diversos contextos da sociedade com todas suas implicações discursivas e ideológicas. Sendo assim, ensinar metalinguagem não é ensinar língua. Esse equívoco encontra respaldo nas gramáticas tradicionais que vêem a língua apenas do ponto de vista da expressão deixando de lado suas relações simbólicas, objeto da semântica. A linguagem é tratada só como um “processo de comunicação” (ROCHA LIMA: 1999).

Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa seqüência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. [...] não se trata de transmissão de informação apenas, pois no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um

complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos [...]. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. [...] A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. (ORLANDI, 1999, p.21)

Nos PCN, o estudo da língua compreende seu uso, os estatutos de interlocução, as formações discursivas e suas implicações ideológicas; a linguagem deve constituir-se na relação de construção dos sentidos e constituição dos sujeitos²⁰ envolvidos.

Este trabalho compartilha essa posição e fundamenta-se na concepção enunciativa de língua proposta por Bakhtin. Nessa teoria, a língua é viva, produzida na história e, ao mesmo tempo, produtora da história dos homens:

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas assumidas pelo enunciado e justamente com essas formas. (BAKHTIN, 1992, p.301)

Assim como Saussure, Bakhtin parte do princípio de que a língua é um fato social cuja existência se funda nas necessidades de comunicação. No entanto, afasta-se de Saussure ao ver a língua como algo concreto, fruto da manifestação interindividual entre os falantes, valorizando, desse modo, a manifestação concreta da língua e não o sistema abstrato de formas.

Para Bakhtin, o que de fato existe é o processo lingüístico, sendo a enunciação o motor da língua. A língua é uma atividade, um processo criativo, que se materializa pelas enunciações, que são ideológicas. A realidade essencial da linguagem é seu caráter dialógico.

Sendo a realidade essencial da linguagem seu caráter dialógico, a categoria básica da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação. Toda enunciação é um diálogo; faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado; todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão. Um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no

²⁰ É importante a definição de sujeito dada por Bakhtin (Brait: 1999), um sujeito histórico, social, ideológico, mas também corpo. É um sujeito construído na linguagem, construído pelo “outro”. Para esse autor, o sujeito tem um projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do “outro” (primeiro é o “outro” com quem fala; depois o “outro”, ideológico porque é tecido por outros discursos do contexto) e, ao mesmo tempo, o sujeito é corpo (são as outras vozes que o constituem).

interior dessa cadeia. Toda palavra, nesse sentido, já é uma contrapalavra, uma resposta. (CARDOSO, 1999, p.25)

A linguagem vista como forma de interação tem maior possibilidade de fundamentar uma prática pedagógica que tem o texto como o centro de todo o processo ensino-aprendizagem de língua materna.

2. Letramento

O conceito de letramento vem sendo desenvolvido nas áreas da Lingüística Aplicada e da Educação, a partir da segunda metade da década compreendida entre 1980 e 1990:

Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”. Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, distingue alfabetização de letramento: talvez seja esse o momento em que letramento ganha estatuto de termo técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Lingüísticas. (SOARES, 2003, p.15)

Como se sabe, novas palavras são criadas, ou dá-se novo sentido a velhas palavras, quando novos fatos ocorrem, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos. No caso da palavra/conceito em questão, foi necessária uma mudança de postura na maneira de o país considerar o significado do acesso à leitura e à escrita, que passou da mera aquisição da “tecnologia” (cf. SOARES, 2003) do ler e do escrever à inserção nas práticas sociais de leitura e escrita.

Por muito tempo, tem-se convivido com a existência de pessoas marginalizadas socialmente por não terem acesso aos bens culturais de sociedades letradas, indivíduos que não dispõem da “tecnologia” do ler e do escrever, por isso, foi necessária uma palavra que designasse esse estado: analfabetismo. Com o aumento das oportunidades educacionais, devido à universalização do acesso à escola e à expansão acelerada da oferta durante a segunda metade do século XX (cf. GENTILI, 1998, p.17), a realidade foi substancialmente alterada. O número de indivíduos que passou a dominar a leitura e a escrita tornou-se maior e,

por isso, o aparecimento de novo termo, inverso ao anterior, foi necessário: alfabetismo. Porém, a pura e simples criação de um neologismo com o sentido contrário em nada ajudou. O avanço dos estudos lingüísticos levou a concluir que saber ler e escrever é pouco, pois é preciso também saber fazer uso dessas ações, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente, surgindo, assim, o termo letramento.

Magda Soares (2003, p.21) fornece constatação:

Um fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, é a alteração do critério utilizado pelo Censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados: durante muito tempo, considerava-se analfabeto o indivíduo incapaz de escrever o próprio nome; nas últimas décadas, é a resposta à pergunta “sabe ler e escrever um bilhete simples?” que define se um indivíduo é analfabeto ou alfabetizado. Ou seja, da verificação de apenas a habilidade de codificar o próprio nome passou-se à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um “bilhete simples”). Embora essa prática seja ainda bastante limitada, já se evidencia a busca de um “estado ou condição de quem sabe ler e escrever”, mais que a verificação da simples presença da habilidade de codificar em língua escrita, isto é, já se evidencia a tentativa de avaliação do nível de **letramento**, e não apenas a avaliação da presença ou ausência da “tecnologia” do ler e escrever. (Grifos da autora)

A discussão que envolve a noção de letramento é complexa²¹, de sorte que uma das principais conseqüências que a análise do conceito traz é a oportunidade de refletir e criticar concepções de alfabetização. A atenção dedicada durante décadas aos métodos de alfabetizar, baseada principalmente em levar o aluno a descobrir como se organiza o sistema alfabético da escrita, submete a oralidade a mero apoio para a escrita, na compreensão da relação fonema-grafema. Desse modo, a linguagem, tanto oral, quanto escrita, perde seu caráter histórico-

²¹ “Freire oferece uma caracterização e crítica de vários conceitos diferentes de letramento. Uma abordagem *acadêmica* baseia-se na visão de classe de uma elite de homens e mulheres cultos (freqüentemente só homens) que são capazes de estudar o cânon literário aceito numa sociedade. Ela se preocupa inerentemente com a reprodução desse cânon de valores dominantes. Uma abordagem *utilitária* vê o letramento como atendendo às necessidades da sociedade. É uma visão sócio-econômica: a de que o letramento é necessário para que as pessoas possam cumprir melhor seu papel de bons cidadãos. Uma abordagem de *desenvolvimento cognitivo* enfatiza o modo como os leitores constroem significados. Ela vê a leitura como processo intelectual e raramente se preocupa com questões de reprodução cultural. Uma abordagem *romântica* se interessa pela leitura como um processo pessoal, afetivo, deleitoso do desenvolvimento individual. Ela ignora, portanto, as implicações sociais do letramento. Freire argumenta que todas essas abordagens deixam de atacar os modos como o letramento dá poder aos leitores (ou pode excluí-los do poder ao restringir seu letramento). Sua visão do letramento *emancipador* é aquela que encoraja a reflexão crítica dos leitores sobre a ordem social.” (STUBBS, 2002, p.129-130)

cultural constitutivo, construído nas relações das histórias de seus produtores e se transforma em código ilusoriamente homogêneo. A linguagem é encarada como um objeto independente das pessoas que a utilizam, um sistema fechado imune aos tempos e aos espaços. Os apagamentos que essa visão da linguagem efetua atuam, então, no aprisionamento do sujeito.

Segundo Moysés (1985, p.86-87),

retira-se o caráter histórico do que é ser alfabetizado e, conseqüentemente, pode-se até mesmo dizer que a história da alfabetização define-se mais como imposição de um modelo cultural elitista, cujo alcance refere-se sempre à estratificação social.

A mesma autora defende que

constituir o sentido da alfabetização refere-se a buscar, na história política, o significado da relação escola-escrita-classes sociais, que, por isso, se inscreve dialeticamente entre o institucional e o social.

E, um pouco mais à frente, pergunta:

Como então permitir uma história da alfabetização se o que se tem feito através do alfabetizar, é justamente esconder e camuflar a história das pessoas, do seu trabalho e de sua produção lingüística?

Normalmente, letramento é entendido como sinônimo de alfabetização (senso comum) e é possivelmente usado nessa concepção na prática pedagógica de alguns docentes. O letramento engloba práticas sociais permeadas pela língua escrita. Pode-se ponderar que a alfabetização é um primeiro nível de reprodução da escrita e decodificação dos signos lingüísticos, no momento inicial da escolarização. É possível acontecer fora do ambiente escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino. É importante o estabelecimento da diferença, conforme Tfouni (1995, p.9-10):

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social.

Conforme a definição de Magda Soares (1999, p.3), letramento é

estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, **mas** daquele que exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral (grifo da autora).

Ainda segundo a autora, no conceito está implícita

a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. (SOARES, 2003, p.17)

Disso se pode inferir que um indivíduo que não sabe ler e escrever, o analfabeto, pode ser, de certa forma, letrado, pois vive em um meio em que a leitura e a escrita têm forte presença e faz uso delas quando ouve a leitura dos jornais por alguém alfabetizado, quando recebe cartas e solicita que alguém as leia, quando dita cartas para que um alfabetizado escreva, quando solicita informações sobre o que está escrito em avisos, indicações etc.

Nos PCN, letramento

é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas. (p.19)

O documento julga a escola responsável por contribuir para que todos alunos tenham acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania e ampliar o conhecimento prévio considerando o grau de letramento da comunidade de que o aluno participa. Não se trata de uma rotulação nova para antigos conceitos e sim de uma mudança de ideologia e da prática pedagógica. Essa mudança, entretanto, parece continuar relacionada às demandas de mercado e, não à importância política de que todos se alfabetizem, isto é, de que todos partilhem o bem cultural que a escrita representa, porque é direito de todos (Cf. PACHECO, 1986).

Diante disso, Bagno (2002, p.52) propõe um ensino de língua que tenha o objetivo de levar o aluno a adquirir um grau de letramento cada vez mais elevado, isto é, desenvolver nele

um conjunto de habilidades e comportamentos de leitura e escrita que lhe permitam fazer o maior e mais eficiente uso possível das capacidades técnicas de ler e escrever.

Não se deve esquecer também que o acelerado desenvolvimento da tecnologia da informática leva à necessidade da inclusão de um novo tipo de letramento, o letramento digital (cf. BAGNO, 2002, p.56), uma vez que a tela do computador se tornou um novo portador de textos (e de hipertextos), suscitando novos gêneros, novos comportamentos sociais referentes à prática de uso da linguagem oral e escrita.

3. Discurso

A palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é a palavra em movimento, a prática da linguagem.

A Lingüística da Enunciação teve como precursores no Ocidente Jakobson e Benveniste. Foi a partir desse advento que se acentuou o interesse pelo discurso. Até então, faltava à Lingüística um dispositivo que colocasse a língua em funcionamento, libertando-a do fechamento e da imobilidade da estrutura.

A linguagem, na perspectiva da Lingüística da Enunciação, deixa de ser vista apenas como instrumento externo de comunicação e de transmissão de informação, para ser vista como uma forma de atividade entre os protagonistas do discurso.

Cardoso (1999, p.21) assim se manifesta:

As formas da língua se oferecem aos falantes como virtualidades – que poderão ser colocadas em ação quando por eles agenciadas nos atos de enunciação, o que equivale a dizer que, sem esta, a língua é apenas uma possibilidade.
Em outras palavras, pode-se dizer que, como forma, a língua constitui uma estrutura, mas como funcionamento, a língua se transforma em discurso, que é o fenômeno temporal da troca, do estabelecimento do diálogo, é a manifestação interindividual da enunciação, é o seu produto. (grifos nossos)

Nessa perspectiva de Benveniste (1989), a enunciação fica circunscrita ao espaço do subjetivo e do individual, ficando muito próximo do conceito de fala de Saussure²². A Análise do Discurso²³ contesta essa dimensão individual e subjetiva atribuída ao discurso.

Michel Foucault (2000) concebe o discurso como “um conjunto de enunciados na medida em que se apóiem na mesma formação discursiva”, ou seja, um espaço de regularidades associadas a condições de produção e de existência, como discurso pedagógico, discurso político, discurso psiquiátrico... Concebe, ainda, o discurso como um jogo estratégico de ação e reação: [...] o espaço em que o saber e o poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. (FOUCAULT, 1971)

Orlandi (1999), em um discurso didático, ensina que com a análise dos discursos procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. A linguagem é vista como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive.

Os PCN enfatizam:

Interagir pela linguagem significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. (p.20-21)

O discurso se realiza por meio de sujeitos interagindo em situações concretas (CARDOSO, 1999). A proposta curricular dos PCN trabalha o conceito de discurso dentro do

²² A *fala* é concebida por Saussure como ato lingüístico individual, material, concreto, psicofísico, dependente da vontade e da inteligência do indivíduo. Ela não é passível de sistematização ou de se constituir em objeto de ciência. (CARDOSO, 1999)

²³ A Análise do Discurso de linha francesa (AD) é uma disciplina que nasceu no final da década de 1960, sob a liderança de Michel Pêcheux, como uma proposta interdisciplinar, unindo três áreas do conhecimento: a Lingüística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Ela tem como grande meta os processos discursivos inscritos em relações ideológicas, ou seja, o ponto em que se articula um funcionamento discursivo e sua inscrição histórica. Os pontos nucleares da AD são o discurso e a ideologia.

quadro teórico da Análise do Discurso (AD), deixando, na atual conjuntura, margens a duas leituras possíveis sobre o termo. Uma é o discurso como efeito de sentidos entre locutores (ORLANDI, 2000). Para Possenti (2001a, p.77), o falante constitui o discurso, submetendo-se ao que é determinado no momento em que fala, considerando a situação em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir. A outra leitura é usada no senso comum e encontrada no dicionário como “Discurso: [Do lat. *discursu*] s.m. 1. Peça oratória proferida em público ou escrita como se tivesse de o ser. 2. Exposição metódica sobre certo assunto; arrazoado. 3. Oração, fala.” (AURÉLIO,1986)

Com essas duas leituras, evidencia-se a confusão de efeitos de sentidos que a leitura dos PCN causa em leitores descontextualizados das teorias articuladas. A primeira concepção implica em uma postura diferente e consciente do que está subentendido nesses conceitos nas práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

4. Texto

Ao contrário do caminho empreendido pelos estudos lingüísticos, que tomaram a língua por objeto e começaram pela busca de unidades mínimas ou de unidades até a dimensão da frase, Bakhtin afirma que a especificidade das ciências humanas está no fato de que seu objeto é o texto (1992, p.31). Em outras palavras, as ciências humanas voltam-se para o homem, mas é o homem como produtor de textos que se apresenta aí. “[...] o homem não só é conhecido através dos textos, como se constrói enquanto objeto de estudos nos ou por meio dos textos, o que distinguiria as ciências humanas das ciências exatas e biológicas que examinam o homem ‘fora do texto’ ”. (BARROS, 2001, p.23)

Orlandi (2000) diz que o texto é texto porque significa. É uma unidade que se estabelece pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação. Um discurso é normalmente constituído de uma pluralidade de textos. Ao mesmo tempo, um só texto é

geralmente atravessado por vários discursos. Pode-se complementar com a definição de Cardoso (1999, p. 36), segundo quem, o texto é a manifestação verbal do discurso, o que equivale a dizer que os discursos são lidos e ouvidos sob a forma de textos. E é nesse recorte teórico que os PCN fazem do texto o início e o fim de todo processo de ensino/aprendizagem. Eles ampliam os conteúdos da linguagem propondo a elaboração de procedimentos de leitura mais complexos, mesmo porque hoje existem outros veículos, como a Internet, nos quais quem determina a ordem de leitura de uma série de textos é o leitor. O núcleo da proposta é a criação de projetos de leitura em sala de aula. Começa-se por ler e escrever junto com os alunos. Descobre-se o idioma a partir das questões que surgem na elaboração dos textos.

O dicionário registra a acepção do senso comum, “Texto; s.m. 1. conjunto de palavras de um autor, em livro, folheto, documento etc; redação original de qualquer obra escrita 2. conjunto de palavras citadas para provar alguma idéia ou doutrina 3. trecho ou fragmento de obra de um autor.” (HOUAISS, 2001)

Para os PCN,

o discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo. Em outras palavras um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. (p.21)

O contraste nas acepções sobre a noção de texto é grande. Não se trata de mera rotulação para conceitos antigos. Adotar uma ou outra concepção traz diferentes conseqüências didático-pedagógicas.

Ser escrito ou oral não muda a definição de texto, também não é definido pela sua extensão: ele pode ter desde uma só letra até muitas frases, enunciados, páginas etc.

O texto é a unidade de análise afetada pelas condições de produção e é também o lugar da relação com a representação da linguagem: som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. Mas é também, e, sobretudo, espaço signficante: lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade²⁴.

²⁴ Para haver a compreensão o leitor deve-se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem em um texto. Esses processos, por sua vez, são função da sua historicidade. Compreender como um

Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação. O analista tem de compreender como ele produz sentidos, o que implica em saber tanto em como ele pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele. (ORLANDI, 1999, p.72)

5. Intertextualidade

Os textos, produtos das atividades discursivas, se relacionam com outros textos. Todo texto é um intertexto, no sentido em que outros textos estão presentes nele, em níveis variados, podendo ser reconhecidos ou não. A relação de um texto com outros previamente existentes chama-se intertextualidade. Ela pode ser explícita quando é feita a citação da fonte do intertexto (discurso relatado, referências, resumos, traduções etc.) e implícita quando cabe ao interlocutor recuperar a fonte na memória para construir o sentido do texto.

Os PCN trazem a seguinte definição:

A produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que já foram produzidos. Nesse sentido, os textos, como resultantes da atividade discursiva, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua linearidade, isso não se explicita. A esta relação entre o texto produzido e os outros textos é que se tem chamado intertextualidade. (p.21)

Cardoso (1999) observa a importância do contraste entre as diferentes formas de relatar uma mesma enunciação e ressalta a razão de um locutor introduzir uma citação de outro no seu discurso. Na prática de ensino de Língua Portuguesa, a análise crítica de diferentes discursos e o desenvolvimento da capacidade de avaliar textos é um dos objetivos do ensino fundamental; identificar referências intertextuais presentes no texto é uma atividade que amplia a possibilidade de os alunos desvendarem os sentidos de um texto. Maingueneau (1997, p.86) denomina intertexto de uma formação discursiva o conjunto dos fragmentos que ela efetivamente cita e, por intertextualidade, o tipo de citação que essa formação discursiva define como legítima por meio de sua própria prática.

texto funciona, como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto lingüístico-histórico, é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui.

Assim, a intertextualidade está presente nos mais diversos contextos de comunicação: na música, nos filmes, nas crônicas, nos desenhos animados, nas histórias em quadrinhos, nas conversas do dia-a-dia e requer sempre um conhecimento prévio do interlocutor, que, sem esse conhecimento, não alcançará o efeito de sentido esperado pelo locutor. A constituição de sujeitos-leitores críticos requer do professor um amplo trabalho com a leitura, identificando os traços de intertextualidade e inferindo sentidos. É explorar todas as possibilidades lingüísticas, discursivas e semânticas de um texto.

6. Gênero

Os PCN consideram que

todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. [...] A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado. (p. 21-22)

Propõem ainda expor o aluno à pluralidade de discursos que circulam no seu cotidiano. Brandão (2000) acredita que, ao levar o aluno a aprender a ler as estratégias discursivas com que se tecem os diferentes gêneros, o professor estará contribuindo para formar o cidadão no sentido pleno. A autora diz que uma dimensão discursiva do texto pressupõe uma concepção sócio-interacionista de linguagem centrada na problemática da interlocução e acrescenta que uma abordagem que privilegie a interação deve reconhecer diferentes tipos de textos, com diferentes formas de textualização, visando a diferentes situações de interlocução.

É interessante que se faça a distinção entre gêneros discursivos e tipologias textuais como contribuição para um trabalho efetivo com a língua e a literatura no ensino das práticas

de leitura e produção de textos, pelo fato de os PCN mesclarem as concepções de Bakhtin a outras, advindas de outras fontes teóricas que tratam indiscriminadamente o conceito de gêneros e o de tipologias textuais como sinônimas. Os tipos de textos são definidos apenas pela sua estrutura (narração, descrição, dissertação etc.) e função (textos informativos, textos literários, textos instrucionais, textos apelativos etc.). Os gêneros textuais são “formas de dizer sócio-historicamente cristalizadas, oriundas de necessidades produzidas em diferentes esferas da comunicação humana” (BARBOSA, 2002, p.686), ou seja, para que haja comunicação nas mais diversas circunstâncias, são utilizados inúmeros gêneros que possuem características próprias.

Os conceitos de gêneros discursivos que aparecem nos PCN estão, em parte, calcados na teoria de Bakhtin, embora não de maneira explícita no corpo do texto, que postula a existência de gêneros primários e secundários.

Os gêneros primários (diálogo cotidiano, bilhetes e cartas pessoais etc.) circulam em esferas mais privadas da sociedade, seriam mais visivelmente dialógicos e teriam uma relação mais imediata com a realidade. Os gêneros secundários (conferências, seminários, notícia, crônica, fábulas, artigo científico, artigo de opinião etc.) aparecem em circunstância de comunicação cultural mais complexa e supõem a linguagem escrita (mas não necessariamente sua manifestação gráfica). Seriam, aparentemente, menos dialógicos e circulariam em esferas mais públicas da sociedade, em instituições que não a familiar (escolar, religiosa, acadêmica, jornalística, burocrática, militar, científica etc.). (BARBOSA, 2002, p.697)

Os gêneros não apresentam modelos fixos, eles evoluem, se desenvolvem, incorporam outros gêneros e surgem em função de novas demandas sociais. A escola deve se ocupar dos gêneros secundários a fim de contribuir para o exercício pleno da cidadania, pois, assim, conforme Barbosa (2002), “permite um tratamento da linguagem mais vinculado a situações efetivas de uso, na medida em que leva em consideração as diferentes esferas sociais de circulação”.

Dolz e Schneuwly (1996) propõem um agrupamento de gêneros com finalidades educacionais. Os gêneros seriam as unidades organizadoras do ensino e da aprendizagem da

língua. Os autores propõem subdivisões nos seguintes agrupamentos de gêneros: 1) agrupamento da ordem do relatar – voltado à documentação e à memorização das ações humanas, sendo exigidas representações discursivas de experiências vividas e situadas no tempo e no espaço (notícias, diários íntimos, relatos históricos); 2) agrupamento da ordem do narrar – voltado à recriação da realidade, por meio da montagem de uma intriga no domínio do verossímil (lendas, narrativas de enigma, romance); 3) agrupamento da ordem do argumentar – voltado ao domínio do social, exige sustentação, refutação e negociação nas tomadas de posição (editorial, ensaio argumentativo, carta de reclamação); 4) agrupamento da ordem do descrever ações – voltado a prescrições e instruções. Os gêneros desse agrupamento exigem a regulação mútua de comportamentos (receitas, instruções de montagem, regras de jogo, regulamentos); 5) agrupamento da ordem do expor – voltado à construção do saber, exige apresentação textual para a organização das idéias e dos conceitos (artigos, seminários, conferências, texto expositivo).

- **À guisa de conclusão**

O que se procurou confirmar com a análise dos PCN é o princípio de que no processo de organização do discurso de outros é fundamental que o sujeito articulador do discurso atente para o seu interlocutor. Tal princípio é explicado por Bakhtin (1995, p.146) da seguinte forma:

toda transmissão leva em conta uma terceira pessoa²⁵ – a pessoa a quem estão sendo transmitidas as enunciações citadas. Essa orientação para uma terceira pessoa é de primordial importância: ela reforça a influência social das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso.

²⁵ Cabe uma referência a quem seria a segunda pessoa, o discurso citado (*discurso relatado*, cf. Maingueneau: 2000, p.45-47) que só tem existência por meio do discurso que o cita. Maingueneau (1990, p.105) diz que o discurso constrói como quer (em estilo direto ou indireto) um simulacro da enunciação citada. Por uma contextualização particular, por uma segmentação ou por outro recurso, pode-se desvirtuar completamente o sentido das palavras do outro.

Segundo o autor, é essencial analisar como o interlocutor é visto por quem organiza o discurso. É por meio dessa análise que se identificam as forças sociais que atuam no modo de apreensão do discurso.

Na verdade, o que está em questão é a interação dialógica entre os sujeitos (locutor e interlocutores). Isso aponta para alguns motivos que impedem o pleno desenvolvimento desse projeto educacional, a qualidade dos cursos de formação de professores e a qualidade dos cursos de formação continuada para professores em exercício em salas de aula.

Com isso, verifica-se um embate entre forças centralizadoras, no planejamento de reformas curriculares a partir das quais se chega a estabelecer os conteúdos básicos de um Currículo Nacional, e estabilizadoras (a monofonia abafa a polifonia de um modo autoritário e com base em interesses de manter estável a situação da educação no país) e as desestabilizadoras (BAKHTIN, 1988) e as noções de dialogismo, polifonia e monofonia, que merecem ser introduzidas em toda análise que procura caracterizar a trajetória do discurso. No caso em questão, essas noções se explicitam no momento da análise, na síntese discursiva.

No próximo capítulo, os sujeitos e a prática resultante da compreensão, ou não, do documento será o objeto de interesse.

**CAPÍTULO III: O PROFESSOR E A PRÁTICA
EM SALA DE AULA**

O PROFESSOR E A PRÁTICA EM SALA DE AULA

*Os discursos de quem não viu são discursos;
os discursos de quem viu são profecias.*
(Pe. Vieira – Sermões)

O professor que se pretende abordar aqui é o sujeito desta pesquisa. Para isso, faz-se necessário traçar todo o percurso analítico.

- **Contextualização da pesquisa**

- **Local da Pesquisa:**

No intuito de desenvolver esta pesquisa, realizou-se coleta de dados, em nove escolas estaduais da região de Ourinhos. Considerou-se a localização das unidades escolares, sendo

08 (oito) delas em municípios diferentes e 01 (uma) de um mesmo município, só que com realidade completamente diferente, pois está localizada na zona rural.

A pesquisa foi realizada durante os anos letivos de 2002 e 2003.

As escolas são:

Escola 1 – E. E. Orlando Quagliato → única escola localizada na zona rural do município de Ourinhos, cujo diretor é esta pesquisadora;

Escola 2 – E. E. Prof^a. Josepha Cubas da Silva → localizada na zona urbana do município de Ourinhos;

Escola 3 – E.E. Prof. Homero Calvoso → localizada na zona urbana do município de São Pedro do Turvo;

Escola 4 – E. E. Prof^a. Zilda Comegno Monti → localizada na zona urbana do município de Santa Cruz do Rio Pardo;

Escola 5 – E. E. Prof. Júlio Mastrodomênico → localizada na zona urbana do município de Ipaussu;

Escola 6 – E. E. Nicola Martins Romeira → localizada na zona urbana do município de Ribeirão do Sul;

Escola 7 – E. E. Prof. Theodorico de Oliveira → localizada na zona urbana do município de Campos Novos Paulista;

Escola 8 – E. E. Dr. Ernesto Fonseca → localizada na zona urbana do município de Chavantes;

Escola 9 – E. E. Prof^a. Aracy Santinho Barberi → localizada na zona urbana do município de Paulistânia.

O critério que norteou a escolha dessas escolas foi o de mapear o ensino de língua portuguesa na Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos e observar as influências exercidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*.

Participantes da Pesquisa:

Primeiramente, partir-se-á das experiências pessoais da pesquisadora e dos significados que construiu a partir delas para, posteriormente, poder percorrer o processo com os demais participantes que compõem um universo de 38 (trinta e oito professores) atuantes no Ensino Fundamental da Diretoria de Ensino da Região de Ourinhos, dos quais 24 (vinte e quatro) atuam nas nove escolas pesquisadas; além desses, 54 (cinquenta e quatro) alunos de último ano dos cursos de Letras da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Carlos Queiroz, localizada no município de Santa Cruz do Rio Pardo-SP, das Faculdades Integradas de Ourinhos, localizada no município de Ourinhos-SP, e Faculdade de Filosofia de Jacarezinho, localizada no município de Jacarezinho-PR. A escolha dessas instituições se justifica pelo fato de serem as que formam os professores que atuam na região.

A diretoria de Ensino da Região de Ourinhos contava, em 2002 / 2003, com um total de 140 (cento e quarenta) professores de Língua Portuguesa atuando nas escolas sob sua jurisdição. (ANEXO IV)

- Instrumentos da Pesquisa:

Quanto aos instrumentos utilizados na pesquisa, serão analisados comparativamente os Planos de Ensino de Língua Portuguesa das nove escolas, objetivando seguir o percurso de construção de cada um a partir dos PCN. Na seqüência serão analisadas: as anotações feitas pelos alunos de três escolas durante as aulas de Língua Portuguesa durante os anos letivos de 2002 / 2003; os registros de observação feitos pela pesquisadora nas salas de aula; os questionários respondidos pelos professores das escolas pesquisadas; as respostas dadas pelos

professores da Diretoria de Ensino em curso de capacitação; e os questionários e observações dos alunos concluintes dos cursos de Letras.

O critério para a escolha dessas três escolas foi a facilidade para conseguir a anuência dos diretores para que se pudesse observar as aulas.

- **A concepção de língua daqueles que ensinam**

O primeiro aspecto importante a ser considerado é a *noção de língua* adotada pelos professores. Os professores entrevistados (38), conforme explicitado na Introdução deste trabalho, concebem a língua²⁶ como (ANEXO I):

- Código (10) = 26,31%

“Língua é um código utilizado por grupos menores no ato de comunicação”.

“Língua são códigos de linguagem usados por toda a humanidade”.

(Língua é) *“um código utilizado para estabelecer a comunicação, independente da nacionalidade, credo, cor e raça”.*

- Sistema (4) = 10,52%

“Sistema de comunicação comum a um grupo”.

“Língua é um sistema de signos que possuem significados, capazes de proporcionar a comunicação entre seres humanos”.

Alguns professores (2) acreditam que a língua só existe na escola:

(Língua) *“É a maneira que o aluno tem em se comunicar através da fala e da escrita”.*

“[...] Nunca desprestigiar o vocabulário da criança, tudo o que ela traz deve ser melhorado e elaborado para um melhor desempenho do leitor”.

²⁶ Ao exemplificar as passagens deste capítulo com as concepções de língua que os professores têm, optou-se pela transcrição *ipsis literis*, sem nenhuma intervenção no sentido de utilização da norma culta.

Outros desconhecem o significado de palavras bastante utilizadas no discurso dos professores de língua portuguesa:

“*Língua é o instrumento de comunicação verbal / oral entre os humanos, dentro de uma nação*”.

A língua não é uma estrutura, ela é estruturada nos planos fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. É um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes, sua manifestação se dá no uso e é sensível a ele. É variável, heterogênea e sempre situada em contextos de uso. Uma definição: “a língua é uma *atividade constitutiva* com a qual podemos construir sentidos; é uma *forma cognitiva* com a qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma *forma de ação* pela qual podemos interagir com nossos semelhantes” (MARCUSCHI: 1996). Nessa perspectiva, a língua é bem mais que um instrumento de comunicação, que um código ou uma estrutura. É opaca, podendo ser ambígua, polissêmica, de modo que os textos podem ter mais de um sentido e o equívoco nas atividades discursivas é um fato comum.

Após a leitura do ANEXO I, observadas as dificuldades de expressão e o desconhecimento teórico acerca do objeto ensinado por alguns dos professores-sujeitos desta pesquisa, pode-se fazer consideração: - alguns sujeitos não entendem a linguagem dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (terceiro e quarto ciclos). Embora afirmem conhecer o documento e dele se utilizarem para o preparo de suas aulas (83,33%, conforme questionário aplicado – ANEXO II), é evidente o desconhecimento da definição lá contida:

[...] língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender

pragmatically seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCN – LP: 1998, p.20)
A língua, sistema de representação do mundo, está presente em todas as áreas do conhecimento. (*idem*)

A concepção de língua predominante entre as respostas dos entrevistados (33 = 86,84%) vem dos anos 70, quando a Teoria da Comunicação, amplamente explorada por Roman Jakobson, conseguiu mostrar-se suficientemente forte nos currículos escolares brasileiros, considerando-se a prática lingüística como instrumento de comunicação. O curioso é que 75% desses professores estão formados há menos de quinze anos, o que evidencia que tiveram a disciplina Lingüística em seus cursos superiores.²⁷

“Um código utilizado para estabelecer a comunicação, independentemente da nacionalidade, credo, cor e raça”.

“Língua é um código utilizado por grupos menores no ato da comunicação”.

“Língua é o meio utilizado para se comunicar dentro de uma sociedade”.

Percebem-se certas concepções preconceituosas, tais como:

“Ela (a língua) é um elemento vivo, que sofre mudanças com o passar dos tempos. Há casos que adquirem caráter melhorativo e há casos que adquirem caráter pejorativo”.

“A cada realidade regional vemos as divergências de uma mesma língua através das diferenças da linguagem”.

“O domínio da língua é o ponto de partida para uma efetiva aprendizagem, pois é através dela que nos inserimos no universo das letras, do mundo, mas para obtermos um conhecimento maior temos que saber usá-la, talvez esta seja a chave para o progresso”.

Com tudo isso, os professores crêm que ensinar metalinguagem é o mesmo que ensinar língua, é restringir o aprendizado a normas e convenções legitimadas e

²⁷ Conforme Gráfico nº 1.

institucionalizadas por várias circunstâncias sócio-políticas e de distribuição do poder no processo sócio-histórico. Esse equívoco encontra respaldo nas gramáticas tradicionais que vêem a língua apenas do ponto de vista da expressão deixando de lado as suas relações simbólicas, objeto da semântica.

Os PCN-LP quebram a concepção de ensino tradicional de língua materna de feição normativo e conceitual. Propõem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida nas salas de aula.

As sugestões metodológicas que perpassam suas páginas se inspiram no sociointeracionismo, na teoria enunciativa e na lingüística textual, cujos enfoques teóricos dirigem o ensino da língua(gem) para seu uso e funcionamento discursivos, enquanto sistema semiótico e simbólico, contextualizado e determinado sócio-historicamente. (COSTA, 2000, p. 67)

Adotar a perspectiva dos PCN implica a necessidade de distinguir gêneros, textos e tipos de textos, além de relacionar as capacidades de leitura, escrita e gramática; e estabelecer práticas de reflexão sobre a linguagem.

- **Quem são os sujeitos responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental (5ª a 8ª série)?**

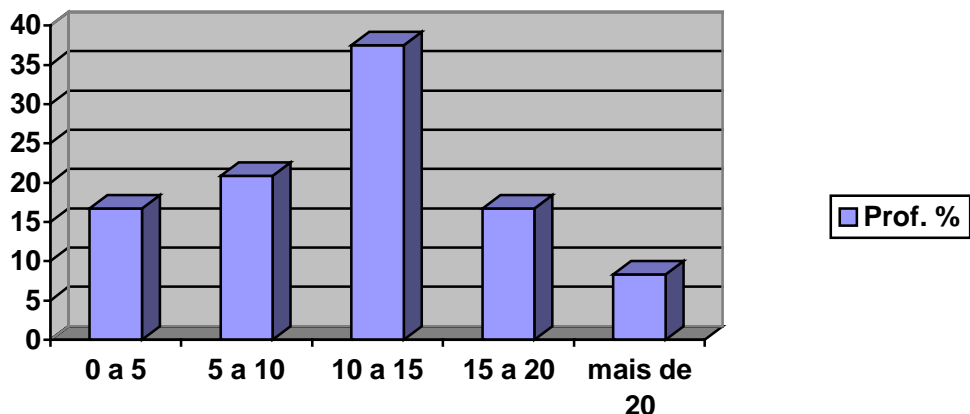
Para responder a pergunta constante do subtítulo, propõe-se a tabulação dos questionários aplicados aos professores e aos alunos concluintes dos cursos de Licenciatura em Letras.

- Tabulação dos dados dos questionários dos professores

Universo = 24 (vinte e quatro) professores que lecionam nas 09 (nove) escolas pesquisadas.

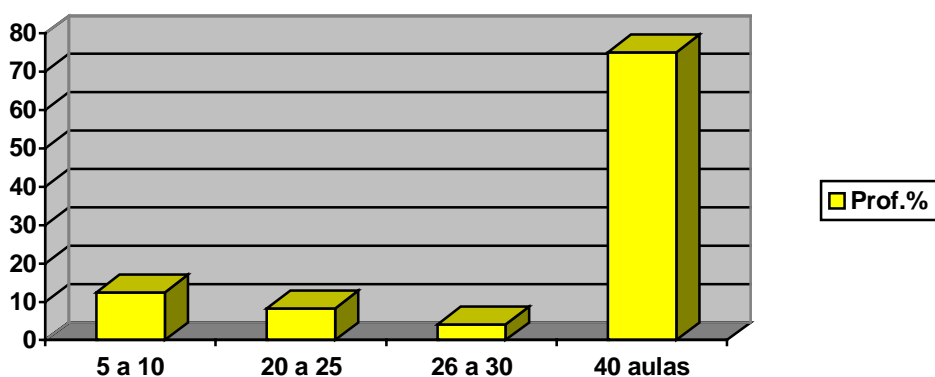
1. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?

- de 0 a 5 anos = 16,67%
- de 5 a 10 anos = 20,83%
- de 10 a 15 anos = 37,5%
- de 15 a 20 anos = 16,67%
- mais de 20 anos = 8,3%



2. Quantas aulas você ministra por semana?

- de 5 a 10 aulas/sem. = 12,5%
- de 20 a 25 aulas/sem. = 8,33%
- de 26 a 30 aulas/sem. = 4,17%
- 40 aulas/semana = 75%



3. Para a elaboração de seu Plano de Ensino anual, quais os documentos e/ou textos de que se serve?

No universo dos 24 (vinte e quatro) professores, os documentos citados foram os seguintes, relatados em percentuais de ocorrência, em que o professor pode ter citado a utilização de mais de um documento:

- Livro didático = 70,83%
- Textos diversos = 25% → jornais = 66,7%
revistas = 33,3%
textos literários = 33,3%
textos instrucionais = 16,7%
- Planos de ensino de anos anteriores = 12,5%

- Documentos que se enquadrem na realidade da escola = 4,17%
- Parâmetros Curriculares Nacionais = 83,33%
- Projetos já prontos = 12,5%
- Diretrizes governamentais = 25% → Proposta Curricular do Estado de São Paulo = 50%
Prática Pedagógica = 16,6%
Série Idéias = 16,7%²⁸
Geral = 16,7%
- Resultados de Avaliação Externa (SARESP, SAEB) = 16,66% (O SARESP foi a avaliação citada)
- Bibliografia teórica = 4,17%
- Proposta Pedagógica da Unidade Escolar = 8,33%

4. Como você seleciona os conteúdos de Língua e de Linguagem a serem trabalhados com seus alunos?

Os professores relataram como, onde e o que selecionam para trabalhar os conteúdos de linguagem, na seguinte ocorrência (um mesmo professor pode ter citado mais de uma forma, local ou objeto):

Textos de vivência = 12,5%

Revistas = 25%

Jornais = 25%

Textos do livro didático = 41,7%

Textos de acordo com a clientela = 66,7%

Livros paradidáticos = 16,6%

Vídeos = 4,1%

Textos literários = 4,1%

Dinâmicas de grupo = 4,1%

²⁸ A *Proposta Curricular de Língua Portuguesa*; a série *Idéias* e a revista *Prática Pedagógica* são publicações da CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

De acordo com as ordens superiores (Diretrizes curriculares) = 12,5%

De acordo com o planejado no Plano de Ensino = 4,1%

Nas Gramáticas = 4,16%

Coloca-se no lugar do aluno e avalia se estes gostariam de aprender tal conteúdo = 4,1%

De acordo com experiências anteriores = 8,3%

Livros de leitura = 8,3%

5. Você estuda?

Sim = 60%

Não = 4%

“Somente faço cursos de Educação continuada” = 4%

Procuro me aperfeiçoar = 4%

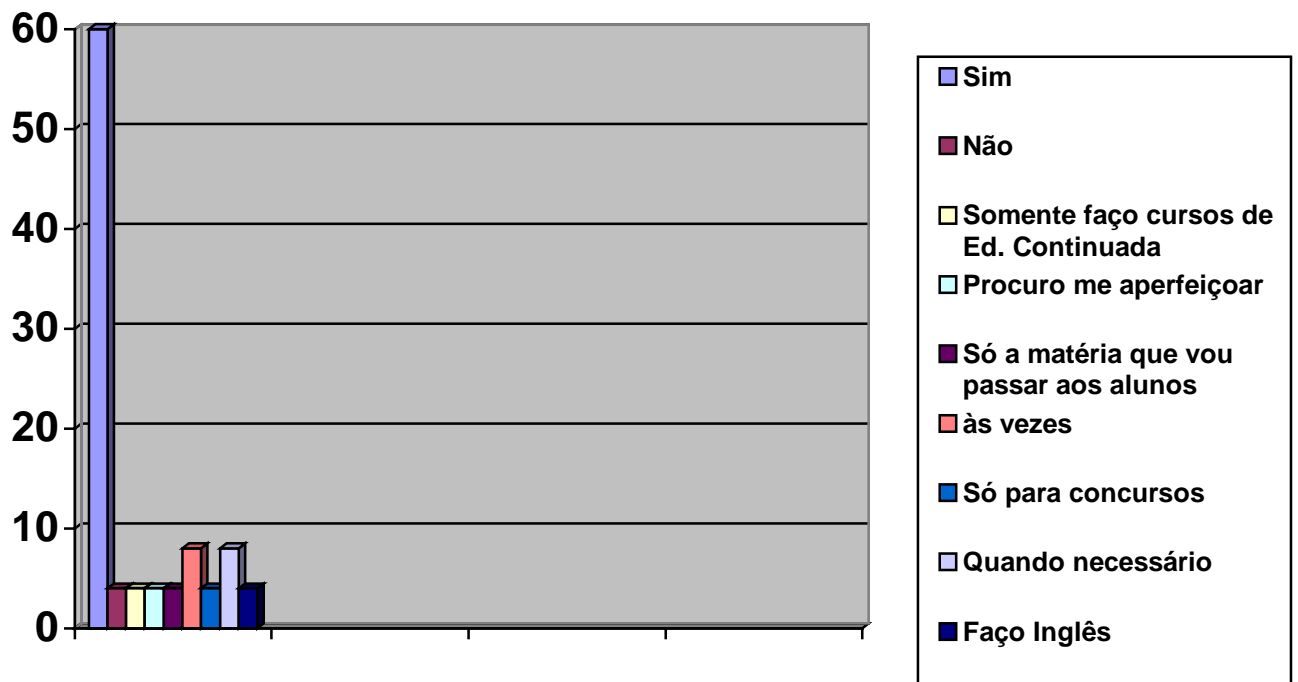
“Só a matéria que vou passar aos alunos” = 4%

Às vezes = 8%

Só para concursos = 4%

Quando necessário = 8%

Faço Inglês = 4%



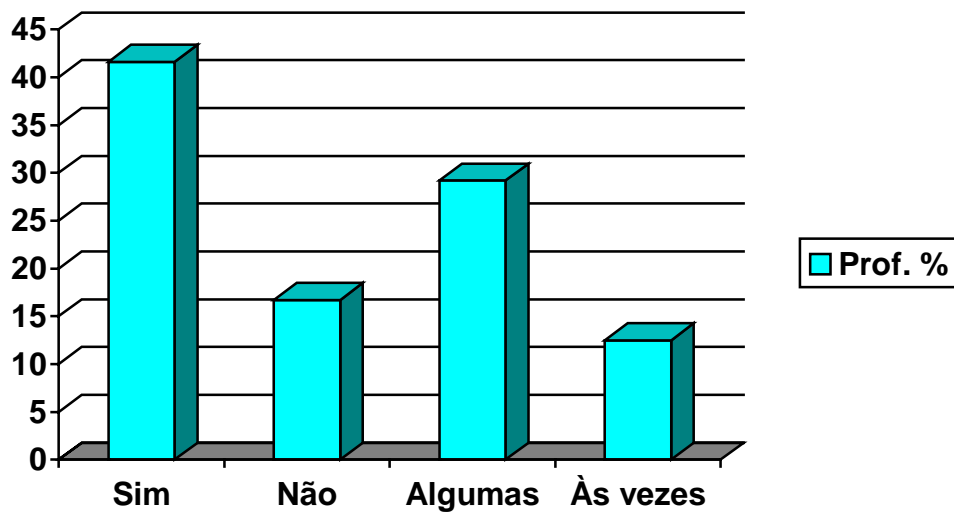
6. Você vê necessidade de preparar todas as suas aulas?

Sim = 41,6%

Não = 16,7%

Algumas = 29,2%

Às vezes = 12,5%



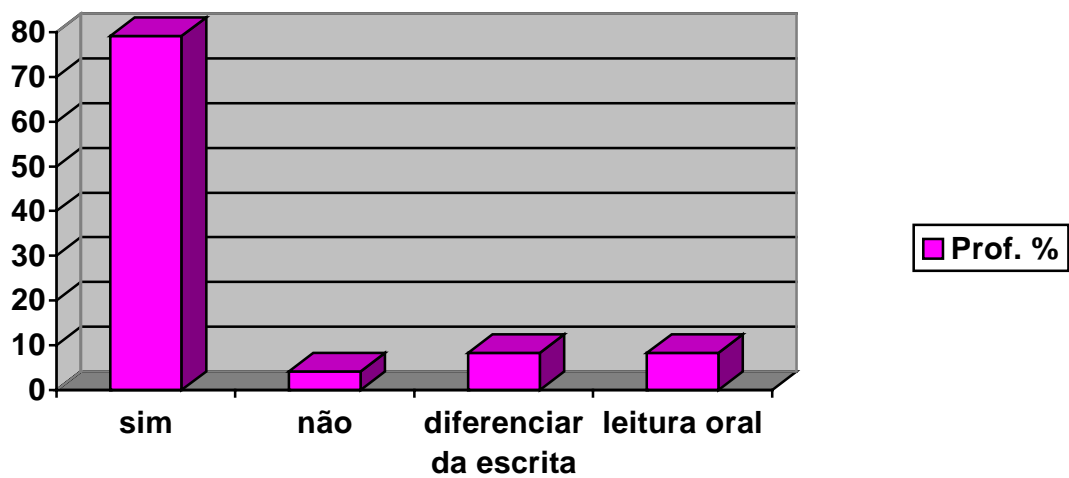
7. Você acha que há necessidade de se ensinar a língua oral? Por quê?

Sim = 79,2%

Não = 4,2%

Só para diferenciar da escrita = 8,3%

Só leitura oral = 8,3%

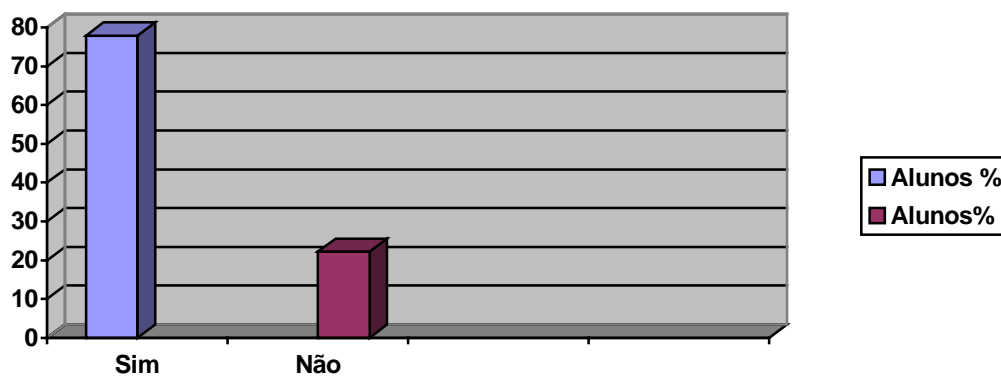


- Tabulação dos dados dos questionários dos alunos em fase de conclusão de curso de Letras

1. Ao se formar, você pretende exercer a função de professor?

Sim = 77,8%

Não = 22,2%



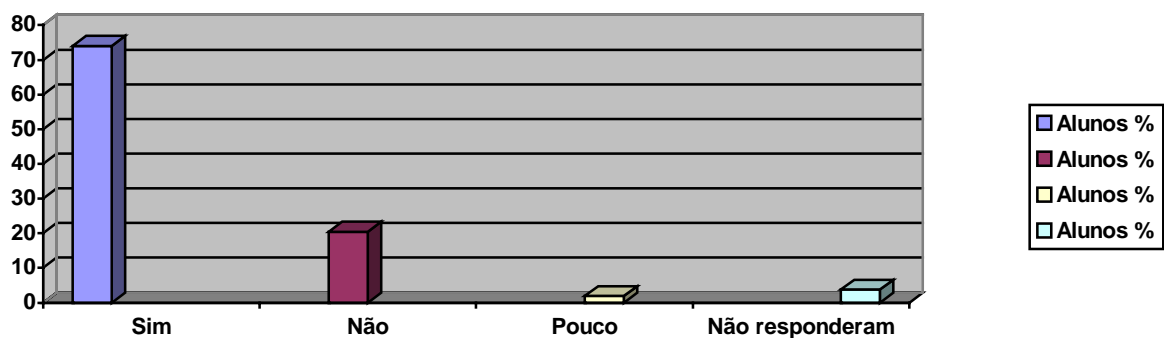
2. Em seu curso de graduação houve / há a preocupação de se estudar os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa?

Sim = 74,08%

Não = 20,37%

Pouco = 1,85%

Não responderam = 3,7%

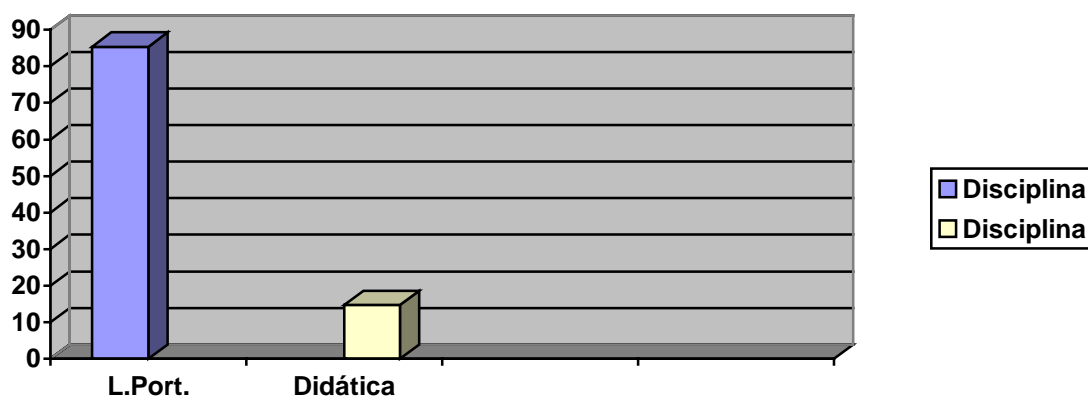


Se positivo, em qual / quais disciplinas?

Dentre os alunos que responderam “Sim”, as disciplinas citadas foram:

Língua Portuguesa / Prática de Ensino = 85,3%

Didática = 14,7%



3. Qual a importância que você atribui em se ter um parâmetro para atuação em sala de aula?

Pecou-se pelo preparo de uma questão aberta. As respostas foram em vários sentidos que serão resumidos abaixo, sem marcar as ocorrências em percentuais:

- Serve para nortear o trabalho do professor;
- É uma base de sustentação;
- Servem para orientar as atitudes dos alunos;
- Servem como instrumento de trabalho;
- É só teoria que nada tem a ver com a prática;
- Servem para o professor se atualizar;
- Servem para auxiliar o professor no trabalho com a interdisciplinaridade;
- Servem para o professor desenvolver melhor as aulas;
- Servem para o professor se respeitar e respeitar melhor os outros;
- Servem para auxiliar o professor no desenvolvimento dos conteúdos;
- Servem para que a educação se dê de maneira igual em todos os lugares e em todas as escolas;
- Servem como um referencial ao professor;

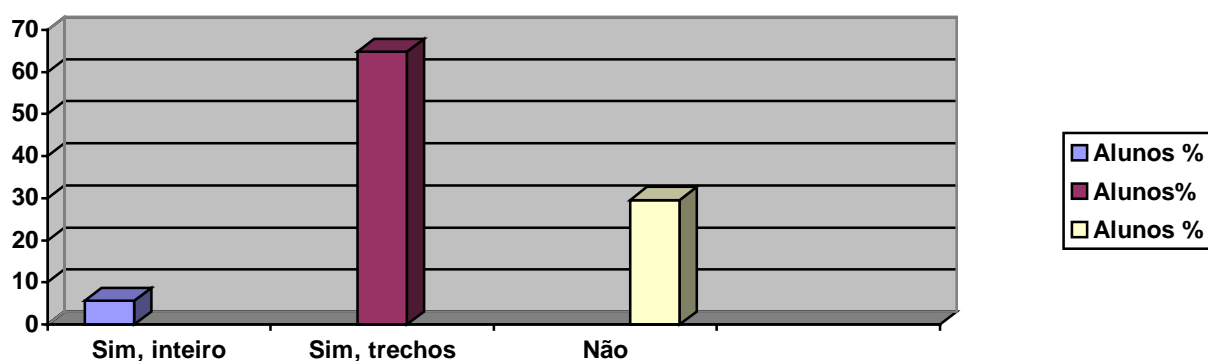
- Ajudam a preparar o professor para o mercado de trabalho;
- Servem para esclarecer metodologias;
- São modelos a serem seguidos;
- Servem para preparar melhor os alunos.

4. Você já leu os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série?

Sim, inteiro = 5,6%

Sim, mas só alguns trechos = 64,8%

Não = 29,6%



5. Se já leu ao menos algum trecho, o que acha da linguagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

Os 38 alunos que responderam que leram os PCN inteiros ou apenas trechos, assim se manifestaram quanto ao nível de linguagem do documento:

Difícil = 15,8%

De média dificuldade = 23,7%

Adequada ao tipo de leitor = 15,8%

Atende às necessidades básicas = 2,62%

Muito técnica = 5,25%

De fácil entendimento = 23,7%

De pouca profundidade = 5,25%

Repetitiva = 2,62%

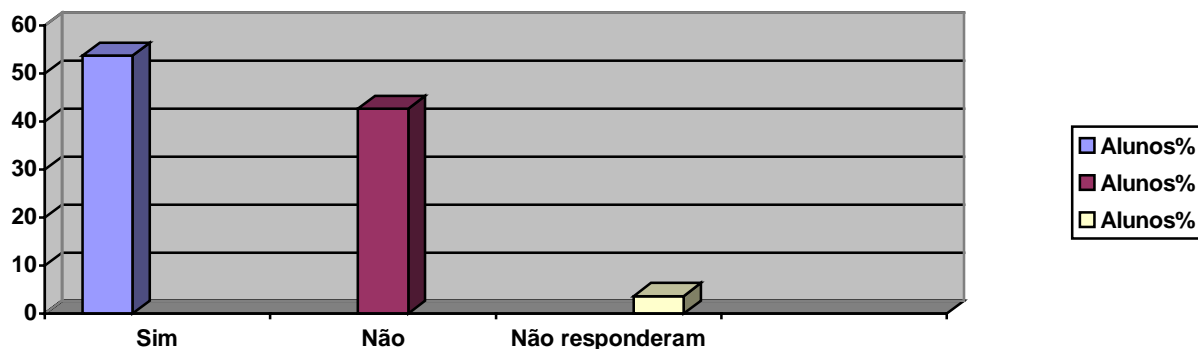
Não responderam o solicitado = 5,25%

6. Você se acha preparado, ao terminar o curso de Letras, para enfrentar o mercado de trabalho (sala de aula)?

Sim = 53,7%

Não = 42,6%

Não responderam = 3,7%



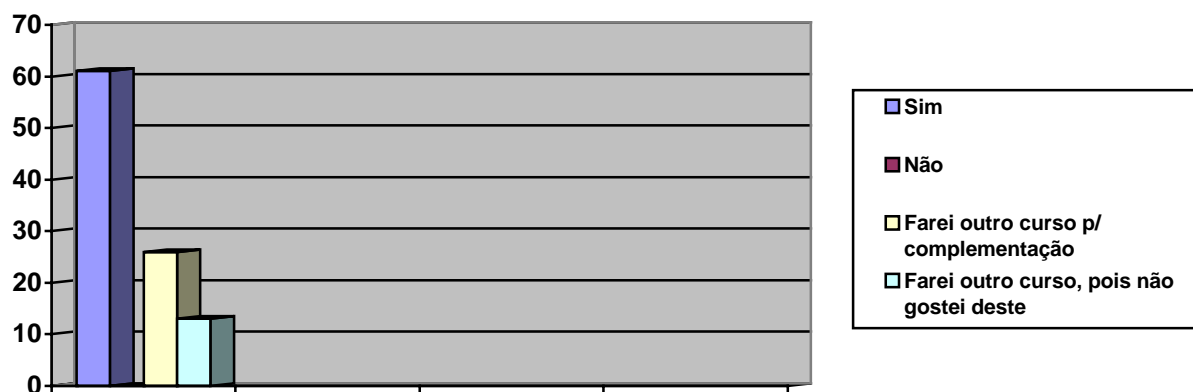
7. Você pretende fazer um curso de especialização para aprofundar os seus conhecimentos?

Sim = 61,1%

Não considero necessário = 0

Farei outro curso para complementar meus conhecimentos = 25,9%

Farei outro curso, pois não gostei deste que escolhi = 13%



A partir das respostas (por amostragem), pode-se traçar um perfil dos atuais e futuros professores da região pesquisada:

Dos professores já formados,

- 75% lecionam há menos de quinze anos, portanto, começaram a trabalhar no início da década de 1990;
- 75% dos professores pesquisados ministram 40 aulas por semana, trabalhando em período integral;
- Os textos e/ou documentos de que se servem para o preparo de suas aulas são bem diversificados, sendo os que aparecem com maior ocorrência: livro didático (70,83%) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (83,33%);
- A seleção dos conteúdos de ensino é feita por meio de diversos tipos de textos, sendo predominantes: textos dos livros didáticos (41,7%), textos de acordo com a clientela;
- A maioria dos professores diz estudar (60%);
- Só 41,6% dos professores preparam as aulas que ministram;
- 79,2% têm consciência da importância do trabalho com a oralidade em sala de aula.

Dos alunos em fase de conclusão de curso de Letras,

- 77,8% pretendem atuar em salas de aula como professores de Língua Portuguesa;

- 74,08% tomaram conhecimento da existência dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* em seus cursos de licenciatura;
- As disciplinas dos cursos de licenciatura que se preocupam em discutir e divulgar os PCN são Língua Portuguesa, Prática de Ensino e Didática;
- Todos têm opinião formada sobre a importância de se ter um parâmetro curricular para sua futura atuação em sala de aula, embora suas respostas tenham seguido por caminhos diversificados;
- Só 5,6% dos alunos leram integralmente o texto dos PCN-LP, 64,8% leram alguns trechos;
- 44,75% dos entrevistados sentem dificuldades para entender a linguagem utilizada nos PCN-LP;
- 53,7% se sentem preparados para enfrentar o mercado de trabalho;
- 87% têm consciência de que devem se aperfeiçoar após o término do curso de Graduação.

Assim, percebe-se que os professores têm formações diversificadas, níveis diferenciados, utilizam-se dos mesmos materiais para o preparo de suas aulas e concepções teóricas sobre o objeto de trabalho muito semelhantes.

Isso comprova a necessidade de investimentos em formação continuada, sem o que a prática de sala de aula não sofrerá mudanças significativas. Tais ações devem ter longa e constante duração e não acontecerem em encontros esporádicos, como se tem visto em todas as redes de ensino.

Os PCN-LP não podem ser transpostos diretamente para a sala de aula. Desse modo, são necessários outros níveis de concretização: a elaboração do projeto educativo de cada escola e a elaboração da programação de cada professor a ser desenvolvida.

- **O processo de subjetivação na prática em sala de aula**

Linhares (2004, p. 12) atesta que, no período posterior à ditadura militar, as maiores discussões na pedagogia brasileira têm sido sobre a questão da escola pública e da formação de seus profissionais. No entanto, enfatiza que pouco se tem estudado sobre o professor como trabalhador, atravessado nas suas teorias de conhecimento e nas suas práticas escolares pelos conflitos de classe que se interpenetram com os conflitos de identidade pessoal e profissional, o que lhe traz dificuldades no processo de reconhecer-se nessa realidade em que os trabalhadores vão perdendo os vínculos com o trabalho e que seus alunos lhe vão espelhando.

O professor, hoje, não sabe exatamente qual é o seu papel e também não se preocupa em descobri-lo. Segue um *script* rotineiro, sem se preocupar com um resultado final. Não sabe responder para que e para quem serve o seu trabalho.

Se a escola já foi proclamada como a instituição que preparava os fortes e lutadores para encontrar a sua vocação de ‘ser alguém na vida’, com suas duas faces, a de vencedor no trabalho e a de senhor no lar, é preciso perguntar: Para que prepara a escola atualmente? Qual o seu objetivo, quando as classes populares [...] reclamam por escolas e sua inclusão se dá, simultaneamente, com processos que as excluem da aprendizagem reclamada?

A função da escola, em tempo de acumulação intensiva de riquezas e poderes, é fabricar “ninguéns” em série [...]. (LINHARES, 2004, p. 28)

Compreender o desenvolvimento histórico da educação é fundamental, assim como compreendê-la em seu processo no presente é de igual importância para a análise que aqui se pretende fazer.

Baseando-se em Foucault, que ao contrário do que se pensa não tem como preocupação central as relações entre saber e poder, mas sim fazer uma história do presente, serão analisadas certas práticas e os modos de subjetivação que ocorrem na sala de aula.

Entre os três domínios – do saber, do poder e da ética, são estabelecidas “relações dos sujeitos sobre as coisas, sobre a ação dos outros e sobre si” (ARAÚJO, 2001, p. 84).

Segundo Althusser (1974), a escola é, na sociedade atual, o mais importante dos aparelhos ideológicos do Estado. Para esse autor, o sujeito da escola é um sujeito produzido

pela escola. Trata-se de um sujeito assujeitado pela instituição escolar, desprovido de liberdade.

O conceito de sujeito cuja única liberdade é a de aceitar a sua sujeição, anula a existência de verdadeiros sujeitos do discurso pedagógico – professores e alunos, os quais, nesse contexto, são impossibilitados de agir e interferir no curso da história. Por outras palavras, anula a possibilidade de sujeitos assumindo posições éticas e de colocar numa relação essencialmente dialética discurso e estrutura social.

Cardoso (1999, P. 50-51), refletindo sobre as dimensões do assujeitamento proposto por Althusser confrontado com as relações dos sujeitos sobre as coisas, lembra que o sujeito, assim como o sentido, “não é concebido como sendo dado *a priori*”, mas constituído no discurso.

É nesse sentido que a Análise do Discurso propõe uma teoria não-subjetivista da enunciação, que permita fundar uma teoria (materialista) dos processos discursivos.

A instância de subjetividade enunciativa tem duas faces. Em primeiro lugar, ela constitui o sujeito em sujeito do seu discurso, legitimando-o e atribuindo-lhe a autoridade vinculada institucionalmente a esse lugar. Existe um lugar institucional, que é o do professor, assim como existe um lugar institucional, que é o do aluno. É desses lugares enunciativos que os sujeitos falam na instituição escola. Em segundo lugar, a instância da subjetividade enunciativa submete o enunciador às suas regras, assujeitando-o, determinando o que pode e deve ser dito por ele.

Entretanto, Pêcheux deixa a possibilidade de desidentificação do sujeito com a formação discursiva que o determina, o que denomina como transformação política.

É essa “transformação política” a grande necessidade para a efetiva mudança nos modos de ensinar língua portuguesa em nossas escolas. Muito embora a escola seja um

importante aparelho ideológico do Estado e como tal produza sujeitos sociais, a escola é também um lugar de conflitos e de luta ideológica, em que as consciências políticas podem ser constituídas, mas também alteradas em processo revolucionário.

Como o discurso é a realidade materializada, acredita-se que é por meio de um ensino produtivo (produção de textos e discursos) que a sala de aula pode se transformar num espaço transformador de sentidos e de sujeitos; um espaço de interação, tal como Bakhtin a concebe. A idéia é fazer com que “ninguéns”, que têm o que dizer, digam por meio de sua língua, que é tomada como uma atividade, um processo criativo que se materializa pelas enunciações. Em vez de técnicas de redação, exercícios estruturais e treinamento de habilidades de leitura, o que se deve privilegiar é a produção de textos e discursos, o que equivale a dizer privilegiar práticas escolares que levem à formação de alunos leitores e produtores de textos, conscientes do lugar que ocupam e de sua capacidade de ação (= inter-ação) para subverter o que está estabelecido. (CARDOSO, 1999, p. 54)

Nesta pesquisa, nas observações das aulas das três escolas e nas anotações dos alunos a subjetivação dos professores se processa da mesma maneira:

- No início de algumas aulas, os professores escrevem na lousa uma mensagem de cunho religioso, tais como:

“O Senhor é meu Pastor, nada me faltará”.

“Instruir-te-ei e ensinar-te-ei o caminho que debes seguir”.

“Deus está comigo. Nada me faltará”.

“Darei ao Senhor. Ele é o meu Deus, o meu refúgio, a minha fortaleza”.

Não há nenhuma discussão acerca da ideologia que envolve tais mensagens, o professor simplesmente as reproduz, sem crítica, e mistura campos incompatíveis entre si (religião e ciência). Cabe salientar que todos os professores observados (8) têm a mesma prática.

- Na escola localizada na zona rural, em que os alunos são filhos de trabalhadores da lavoura (bóias-frias), a professora escreveu a seguinte mensagem no quadro-negro: *“Pense nisso: Algumas vezes, o esforço é justamente o que precisamos em nossa vida”*.

Tal mensagem, além de demonstrar preconceito, revela o nível de inconsciência político-ideológica desse sujeito formador. Será que esse indivíduo não percebe o quanto se esforça essa comunidade para a sobrevivência?

- Os textos, que os PCN tanto conclamam como o início e o fim de todo processo de ensino/aprendizagem, é tratado da seguinte forma:
 - inicialmente o professor faz uma leitura (nas aulas observadas, absolutamente sem expressão, sem respeito aos sentidos pretendidos pelos sinais de pontuação), em seguida solicita que os alunos leiam trechos em seqüência;
 - os textos, às vezes imensos, são copiados do livro didático no caderno, consumindo nessa atividade até duas horas/aula (até de textos não-verbais, em uma das escolas eram solicitadas cópias);
 - os alunos copiam todas as questões propostas pelo livro didático, respondem e o professor corrige, sempre tendo como padrão de aceitabilidade as respostas que aparecem no “Livro do Professor”;

- as conversas que deveriam surgir a respeito dos textos só acontecem na correção dos exercícios de compreensão e de interpretação propostos pelo livro didático;
- a diversidade de gêneros textuais é a que o livro didático determina.
- O ensino da gramática apresenta como novidade a denominação, é chamada de “gramática textual” pelo livro didático, mas o texto continua sendo só um pretexto para o trabalho de tópicos da gramática prescritiva. Continuam sendo oferecidos aos alunos regras copiadas dos manuais de gramática normativa e exercícios sem a preocupação com o contexto e o sentido, só analisando palavras contidas em frases.

O desabafo de Pereira (2003) reflete a opinião desta pesquisa:

É impressionante como algumas coisas parecem intocáveis. No caso do ensino de língua materna, as formas de se abordar a gramática não querem mudar: mesmo depois dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* e da tentativa de consolidar avanços obtidos nas décadas finais do século passado, que resultam inclusive numa ampliação do próprio conceito, agora traduzido por *análise lingüística*, a impressão que se tem é que nada progredimos.

E segue refletindo e mostrando caminhos perfeitamente possíveis, se existir compromisso social:

Essa espécie de desabafo surge num contexto de pesquisa em que vão se tornando cada vez mais claros os caminhos necessários, no ensino de gramática. De um lado, desde Franchi (1991), das idéias expostas na *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa* do Estado de São Paulo (1988), das sugestões de Perini (1985) e, mais recentemente, da visão objetiva de Possenti (1996), tornou-se indiscutível que não basta envolver esse ensino em um invólucro atualizado (como os textos da mídia contemporânea ou as produções utilitárias, em que todos estamos mergulhados e que circulam livremente pela sociedade), mas, antes, é preciso partir da reflexão do aluno e chegar a sistematizações outras.

- Aparece o trabalho com verbos, que continuam sendo ensinados e exercitados com a montagem da conjugação completa, em todos os modos, tempos e pessoas.

Quanto a essa forma de ensinar, Possenti (1985, p. 39) assim se posiciona:

A adoção de gramáticas do tipo 1 (normativas) pelas escolas é bem um sintoma de que elas pouco se preocupam em analisar efetivamente uma língua mas, antes, em

transmitir uma ideologia lingüística. Se considerarmos que aquelas gramáticas adotam uma definição de língua extremamente limitada, que expõem aos estudantes um modelo bastante arcaico e distante de experiência vivida, mais do que ensinar uma língua, o que elas conseguem é aprofundar a consciência da própria incompetência por parte dos alunos. O resultado é o aumento do silêncio, pois na escola não se consegue aprender a variedade ensinada, e se consagra o preconceito que impede de falar segundo outras variedades.

E considera a atitude politicamente grave, citando Foucault:

O discurso não é simplesmente o que traduz as lutas ou os sistemas de dominação mas o por que, aquilo pelo que se luta, o poder cuja posse se procura.

Seguem, a título de exemplificação, reproduzidas duas páginas do caderno de um aluno de 8ª série; e uma de um aluno de 6ª série:



Conjunções: é a palavra invariável que liga:
 | → dois termos na mesma oração |
 | → duas orações entre si |

A conjunção pode ser coordenativa ou subordinativa.

A) Conjunção Coordenativa

As conjunções coordenativas ligam orações sem que se estabeleça entre elas uma relação de dependência. São as seguintes:

- ① Aditivas: ligam as orações exprimindo a ideia de adição. (e, nem, também)
 Ex: trabalha de dia e estuda à noite.
 não veio nem justificou as faltas.
- ② Adversativas: ligam orações que exprimem ideias opostas. (mas, porém, todavia, contudo...)
 Ex: Salou bastante, mas não nos convenceu.
- ③ Alternativas: ligam orações que se alternam: (ou, ou... ou, ora... ora, já... já, quer... quer)
 Ex: Ou nos unimos, ou seremos derrotados.
 Ou nos criticam, ou nos apóiam.
- ④ Conclusivas: ligam orações, sendo que a segunda exprime uma conclusão: (logo, portanto, por isso, pois)
 Ex: O trabalho não está bom, portanto vamos refazê-lo.

que, portanto, etc.)
Ex: não agudamos o meio ambiente, pois nele vivemos.

14/04/2020 Exercícios

1) Classifique e classifique a conjunção em (aditiva, adversativa, alternativa, conclusiva ou explicativa):

a) Aquela senhora observou tudo, portanto pode dar-nos algumas informações.

Portanto \Rightarrow Conclusiva. ✓

b) Caminhemos confiantes, pois estamos unidos.

Pois \Rightarrow Explicativa. ✓

c) Você gosta de ler, logo deve ter facilidade para escrever.

Logo \Rightarrow Conclusiva. ✓

d) Não colaborava em nada, todavia queria usufruir de todas as regalias.

Todavia \Rightarrow Adversativa. ✓

e) Não trabalha nem leva o estudo a sério.

nem \Rightarrow Aditiva. ✓

f) O Brasil é um país imenso, e tem um subsolo riquíssimo.

e \Rightarrow Aditiva. ✓

g) Nossas exigências são muitas, entretanto no

entretanto \Rightarrow Adversativa. ✓



13/09/201 Português

Verbos irregulares da 1ª
Conjugação

Presente do indicativo âgar

eu âgo / eu âguo

tu âgas / tu âgues

ele âga / ele âgue

nós âgamos

vós âgais

eles âgam / eu âgam

2ª Conjugação - passar

eu passo

tu passas

ele passa

nós passamos

vós passais

eles ~~passam~~ passam

Indicativo

Presente	Preterito
eu <u>do</u>	eu <u>dava</u>
tu <u>dois</u>	tu <u>davas</u>
ele <u>do</u>	ele <u>dá</u>
nós <u>damos</u>	nós <u>dávamos</u>
vós <u>dois</u>	vós <u>dáveis</u>
eles <u>dão</u>	eles <u>davam</u>

Cabe repensar a importância do, tão combatido pela academia, livro didático. Essa entidade com poder de formar sem transformar sujeitos. O professor sacramenta esse instrumento de trabalho e o aceita como está, sem restrições.

O livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão do conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade. Neste sentido, os livros parecem estar modelando os professores. O conteúdo ideológico do livro é absorvido pelo professor e repassado ao aluno de forma acrítica e não distanciada. (FREITAG, COSTA e MOTTA, 1997, p.111)

O que se observou durante a pesquisa de campo foi que os procedimentos dos professores nas três escolas são bastante semelhantes. Apenas uma professora, de oito observadas, trazia como preocupação a abordagem da função/intenção do gênero textual que estava trabalhando com os alunos.

Nas três escolas, o livro didático adotado era: *ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*, cujos autores são: Maria Fernandes e Marco Antonio Hailer; Editora FTD²⁹. Livro “estrelado” pelo Programa Nacional do Livro Didático.

- A produção de textos, chamada de “Redação”, possui um caderno específico para tal fim (ordem da Dirigente Regional de Ensino, que, eventualmente, solicita às escolas esses cadernos para verificar se os professores estão trabalhando a escrita e a reescrita dos textos). Os textos são produzidos conforme os temas sugeridos pelo livro didático, ou para atender solicitações de campanhas da Secretaria da Educação (Dengue, Economia de Energia...), e, às vezes, para participação em concursos de redação (“A importância do sorriso”...).

²⁹ No ano de 2002, Marco Antonio Hailer, um dos autores do livro *Novo ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*, esteve na Diretoria de Ensino de Ourinhos divulgando seu trabalho aos professores de Língua Portuguesa. Ele é bacharel em Música e licenciado em Educação Artística pelo Instituto Musical de São Paulo, com especialização em Psicologia Histórico-Cultural pela Universidad Complutense de Madrid. Atua como consultor educacional de secretarias municipais de Educação, em São Paulo e no Paraná.

Ao se examinar um desses “Cadernos de Redação” que foi oferecido por uma das professoras e que, com certeza, pertencia ao “melhor” aluno da classe, ou seja, aquele que faz tudo o que mandam, chamou a atenção a periodicidade com que são realizadas as atividades de produção textual: “28/02; 18/04; 02/05; 14/05; 10/06; 24/06; 22/07; 30/07; 15/08; 03/09; e 07/10”. Também não se percebeu nenhuma forma de motivação para essas produções.

Se “escrever só se aprende escrevendo”, os alunos dessa professora não aprenderão.

Quanto ao aspecto avaliativo desses textos, não há evidências de que tenham sido trabalhadas as dificuldades de expressão; aparecem com um “Visto” e a rubrica do professor, às vezes aparecem alguns elogios tais como: “Continue assim”; “Parabéns”; “Bom”...

- O estudo do vocabulário se dá por meio de listas de palavras desconhecidas nos textos e que devem ter seus significados procurados nos dicionários. Sem orientação, o aluno copia todas as acepções contidas no verbete.

Assim sendo, a sala de aula como um local privilegiado para subverter o que está estabelecido ainda não é possível. O professor tornou-se apenas um mediador dos conteúdos ideológicos veiculados pelos livros didáticos e toma como verdadeiras “*as mentiras que parecem verdades*”. Os alunos, expostos a tais livros, orientados por professores pouco motivados e sem o hábito de leitura e de escrita, correm o risco de passarem pela escola sem saberem da importância da leitura, da literatura, da produção de textos.

Com a realidade observada, a esperada possibilidade de desidentificação do sujeito, a transformação política, ainda é utópica.

- **Análise dos Planos de Ensino da disciplina Língua Portuguesa nas escolas pesquisadas**

Ao se iniciar a análise dos Planos de Ensino das nove escolas pesquisadas, chama a atenção o fato de que em cinco deles a disciplina, ou componente curricular, é nomeada como “Língua Portuguesa” e em quatro, como “Português”. Ora, no Estado de São Paulo, para citar apenas documentos oficiais, desde os *Guias Curriculares*, da década de 1970, a denominação da disciplina é Língua Portuguesa. A mesma ocorrência numérica ocorre na denominação do documento escolar: cinco chamam de “Plano de Ensino”, os outros quatro, “Plano Anual de Curso”.

- Objetivos gerais:

A Escola de nº 1 assim se pronuncia:

“O objetivo principal de língua portuguesa é o domínio da escrita e fala. Não basta saber falar e escrever; é preciso dominar a linguagem para participar da vida do bairro, da cidade e do país, pois pelo seu uso, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso, as pessoas se comunicam, trocam opiniões, têm acesso às informações, protestam e fazem cultura. Em outras palavras, tornam-se cidadãos”.

Escola nº 2:

“Propiciar aos discentes meios para que através da escola e seus ensinamentos possam exercer, efetivamente, seu papel de cidadão na sociedade sendo críticos”.(sic)

Escola nº 3:

Não apresenta objetivos.

Escola nº 4:

“Formar indivíduos capazes de adequar-se às diversas situações discursivas, expressando-se oralmente e por escrito em diferentes padrões de linguagem, especialmente o culto, adquirindo a competência leitora para obter informações, estabelecer relações, interpretar dados e fatos, recriar-se, comparar e compreender textos.”

Escola nº 5: (idem ao anterior)

Escola nº 6: (idem às escolas 4 e 5)

Escola n° 7: (idem 4, 5 e 6)

Escola n° 8: (idem 4, 5, 6 e 7)

Escola n° 9:

“O objetivo geral de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental tem por finalidade essencial oferecer ao aluno condições para:

- Desenvolver a habilidade de comunicar-se mais precisa e eficazmente dentro de um grupo social.
- Ajustar-se a participar nos padrões do grupo pela aquisição de informações e habilidades aceitas por ele através do domínio da língua escrita e oral.
- Auto realizar-se pela satisfação pessoal por eficiência na comunicação, na integração, na busca de seus valores, refletindo sobre seu universo pessoal e social”.

O fato de cinco escolas apresentarem objetivos semelhantes poderia ser muito positivo se fosse um caso de trabalho conjunto ou de reflexões estudadas e feitas em equipe, no entanto o que se verifica é que o grupo de professores, que tanto “ensina” os seus alunos a copiar, também copia dos diversos manuais didáticos que passam pelas escolas.

Os objetivos da Escola de n° 9 constam dos *Guias Curriculares da Secretaria de Educação de São Paulo*, publicados em 1971.

Nos planos das outras oito escolas (exceção à escola n° 9) aparece a preocupação com a comunicação e a inserção dos indivíduos na sociedade como cidadãos de fato. O que é um indício de que os produtores desse texto têm alguma familiaridade com as idéias expostas nos PCN-LP.

- Habilidades específicas (ou só habilidades):

Os nove planos usam a palavra “habilidade” para enumerar o que tentarão desenvolver em seus alunos durante o trabalho de um ano letivo. As habilidades destacadas referem-se à leitura, à produção textual; a aspectos textuais e lingüísticos e à descrição da língua.

Na escola de n° 3, dentre as habilidades a serem desenvolvidas na 5ª série, há alusão ao estudo da gramática tradicional:

“d) no que se refere às atividades relativas ao estudo da gramática tradicional, observe, compare e compreenda:

- os aspectos descritivos;
- classificação morfo-sintática das unidades gramaticais;
- função sintática dos termos da oração e respectivo papel semântico (agente, paciente, instrumento, modo, causa etc...);
- relação entre as unidades lingüísticas (coordenação e subordinação);
- os aspectos normativos;
- regras-padrão de concordância, regência e colocação;
- regras-padrão de emprego de formas gramaticais e palavras.” (sic)

O texto acima foi copiado da *Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa* do Estado de São Paulo.

- Conteúdos:

Com exceção do plano de ensino da escola n° 3, que fala em “gramática tradicional”, todos os outros camuflam esse tópico com eufemismos para parecerem atualizados.

No plano da escola n° 1, a ressalva que antecede uma lista de tópicos gramaticais é a seguinte: “A gramática normativa, embora vista de forma funcional, gradativa e aprofundada, será apresentada, nesse plano de maneira fragmentada para fins didáticos”. (sic) E na seqüência aparecem os tópicos divididos por séries:

“5ª série → Morfologia – Classes Gramaticais; Variação lingüística; Pontuação;

Acentuação; Ortografia; Concordância Nominal e verbal (regra geral).

6ª série → Análise sintática – Período simples.

7ª série → Período composto por coordenação.

8ª série → Período composto por coordenação (Revisão); Período composto por subordinação; Figuras de linguagem; Crase; Formação de Palavras;

Concordância Nominal e Verbal.”

Nos planos das escolas de n° 2, 4, 5, 6, 7 e 8 há a denominação de “análise textual e lingüística” para uma lista de conteúdos de gramática normativa, todos copiados tal e qual aparecem na *Proposta Curricular de Língua Portuguesa..*

No plano da escola nº 9, os tópicos referentes à gramática tradicional aparecem junto dos tópicos de produção de textos e de leitura, vistos como atividades que devem ser trabalhadas de forma separada.

Esses planos ilustram a dificuldade de síntese de forças opostas em um momento de mudança de paradigma (com mais de trinta anos de atraso), pois privilegiam perspectivas consideradas inovadoras e tentam conciliá-las com as tradicionais. Na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (p. 17-18) há interessante reflexão:

Para a escola tradicional, o objeto de ensino de língua é a gramática. [...] Coexistindo com essa prática tradicional, há o que poderíamos chamar de “pseudo-modernismo”. Isto porque, de um lado, o ensino não vai mais se centrar na gramática tradicional, mas, de outro lado, continua-se escamoteando o verdadeiro objeto de ensino da língua.

[...] Talvez uma das saídas para a superação desse impasse esteja na definição de novos objetivos para o ensino de língua, o que implica na definição de novas expectativas com relação ao aluno e, conseqüentemente, na incorporação de uma outra visão da linguagem.

[...] Parece que os resultados que a escola vem obtendo não são dos mais animadores, ao contrário, se levarmos em conta o desempenho em língua dos alunos que chegam ao vestibular, por exemplo, veremos claramente que a escola fracassou e, o que é pior, insiste no fracasso quando defende um ensino descolado das reais necessidades que se colocam para nós em termos de domínio da língua oral e escrita.

Também o recurso aos PCN, que os professores dizem conhecer e se utilizar para escolher os conteúdos a serem ensinados, ajuda a mostrar que eles se contradizem:

Na perspectiva de uma didática voltada para a produção e interpretação de textos, a atividade metalingüística deve ser instrumento de apoio para a discussão dos aspectos da língua que o professor seleciona e ordena, no curso do ensino-aprendizagem. Assim, não se justifica tratar ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano. Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise lingüística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos escolares, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escrita de textos. (BRASIL, 1998, p. 28-29)

Mais, o ensino de língua portuguesa hoje, sem dúvida, concilia dois domínios que foram antagônicos em outras épocas: língua escrita e língua oral.

Verificando-se a tabulação dos dados dos questionários dos professores, o gráfico nº 7 mostra que 79,2% dos professores se preocupam ou acham importante o trabalho com a oralidade, proposto nos PCN-LP. Estranhamente, só nos planos das escolas nº 1, 6 e 7 isso aparece de forma explícita.

- Avaliação e Metodologia:

Todos os nove planos apresentam, de maneira sumária e indicativa, a preocupação em definir as formas de avaliação e as metodologias a serem utilizadas no desenvolvimento das aulas. Não são claros os objetivos da avaliação. A ausência de critérios de avaliação sugere uma postura um tanto descomprometida com uma questão fundamental, pelo menos para o aluno, já que é a avaliação que tem definido a sua vida escolar.

Estão presentes nos planos analisados tópicos relativos à pedagogia de projetos. Talvez aí, embora não explicitada, esteja uma alusão à interdisciplinaridade, tão importante para a formação do cidadão pleno.

Após esse sucinto levantamento do que apresentam os planos, incorpora-se a este texto a indagação de PEREIRA (2004):

Depois de muito tempo, em que as reformas do ensino de língua materna têm sido motivo de reflexão, permanece viva ainda uma pergunta, suscitada pela situação vigente nas escolas, na atualidade: o que falta para implementar mudanças tão necessárias e, há trinta anos pelo menos, contundentemente urgentes?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aulas de língua portuguesa deveriam oferecer “leitura de material variado (jornal, revista, literatura – especialmente literatura) em alta escala, e na própria escola”; “escrita constante, várias vezes por dia, todos os dias: narrativas, cartas etc. Muita leitura e muita escrita, simplesmente porque é assim que se aprende” (POSSENTI, 2001 b: 143-144).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegar ao final de uma pesquisa desta natureza traz, sem dúvida, sentimentos vários, multifacetados, em que as respostas iluminam dúvidas e questionamentos e abrem espaço para novos posicionamentos e reflexões.

A experiência adquirida em muitos anos de trabalho, em vários setores em que se pode atuar na Educação, despertou inquietações que só poderiam ser satisfeitas com a realização deste trabalho.

Não se quer dizer com isso que os problemas educacionais foram resolvidos a partir da pesquisa, mas que se confirmaram algumas hipóteses que resultaram em concretas sugestões para a tentativa de melhoria do quadro que ora se apresenta.

Ao lado de tantos trabalhos de diferentes naturezas, que circundam a educação, os estudos lingüísticos, a legislação educacional, a formação de professores, entre outros, estão aqueles que objetivam desvendar particularidades do cotidiano escolar, no sentido de entender suas ações, a que vêm, para onde levam.

Este trabalho buscou se aprofundar nesse universo cotidiano, tendo como referencial básico de análise os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – Ensino Fundamental – 3º e 4º ciclos*.

O que se procurou foi discutir as determinações – sócio-histórica, política, educacional e discursiva – de um momento da educação brasileira, especificamente de 1998, ano em que foram divulgados os PCN, até os dias atuais, enfatizando a realidade vivida na escola pública do Estado de São Paulo.

Partiu-se de uma idéia básica que foi a de percorrer a trajetória histórico-social das reformas educacionais em relação ao ensino de língua portuguesa, analisando-se desde as

denominações que a disciplina sofreu ao longo dos anos, a legislação educacional e o estabelecimento dos currículos. Daí surgiu a constatação de que existe um atraso considerável no entendimento desses documentos; quando se começa a ter uma vaga noção do que realmente deveria ser colocado em prática, surge outro, que desconsidera as discussões acerca do anterior e se inicia todo um processo de explicação e capacitação dos envolvidos, num movimento circular que não tem fim, dificultando a transformação do ensino.

Há também a utilização de termos que vão se resignificando, conforme a ideologia que permeia cada documento e que não são percebidas, pois estão camufladas em um discurso que os envolvidos têm dificuldades para desvendar.

Assim, pode-se fazer a primeira afirmativa acerca da hipótese levantada inicialmente: as reformas no campo do ensino de língua portuguesa não se concretizam em sala de aula porque os sujeitos responsáveis pela divulgação e pelos programas de formação continuada e de capacitação dos professores não são suficientemente críticos para traduzir contextualmente os discursos. Não estão preparados (ou não desejam estar?) para tirar os professores da ingenuidade política.

Em texto de Yoshie Ussami Ferrari Leite e Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi (2004, p. 8) sobre a função do professor há uma citação a ser refletida:

Giroux (1998, p. 163) afirma que o essencial para o professor é a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Tornar o pedagógico mais político significa considerar a educação escolarizada sob o enfoque político, possibilitando que a escola torne-se parte do projeto social mais amplo, com o objetivo de ajudar os alunos a se desenvolverem para que as injustiças econômicas, políticas e sociais sejam superadas. Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de ensinar que incorporem os interesses políticos de natureza emancipadora. Implica em tratar o aluno como agente crítico, capaz de problematizar o conhecimento e de utilizar o diálogo crítico, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Para a análise dos *PCN – Língua Portuguesa* utilizaram-se os pressupostos teóricos da Análise do Discurso de linha francesa e as idéias de Bakhtin sobre monofonia e polifonia. Apresentou-se uma trajetória que levou à percepção de que há um contraste evidente entre o

discurso governamental e a realidade do ensino. Aquele age autoritariamente, a partir de um discurso aparentemente monofônico, ocultando as vozes que lhe dão sustentação, dificultando o diálogo entre a teoria e a prática.

Criticaram-se os PCN no que se refere à necessidade de que os professores estejam atualizados para que as propostas lá contidas sejam colocadas em prática, pois estes não apresentam os requisitos necessários para compreender os conceitos teóricos.

É urgente que se introduzam cursos de capacitação, pois os PCN pressupõem um professor-leitor conhecedor do quadro teórico em que a proposta se insere e que também seja capaz de manusear os conceitos lá contidos com seus alunos.

A monofonia aparente do texto não permite que o professor mergulhe em suas idéias.

Uma das soluções para ao menos diminuir a defasagem dos professores seria o investimento, por parte dos governos municipal, estadual e federal, em cursos de atualização de longa duração, pois as teses que embasam o discurso dos PCN foram frutos de anos de dedicação e pesquisa e, portanto, para que o conhecimento nelas contido seja realmente assimilado e efetivamente aplicado pelos professores das redes de ensino. Diz-se mais, esses cursos deveriam ficar a cargo das Universidades públicas que ainda mantêm em seu seio os melhores cérebros pensantes.

Outra constatação é que as noções de dialogismo, monofonia e polifonia devem ser introduzidas para toda e qualquer análise que procure caracterizar a trajetória discursiva e, com isso, desvendar a ideologia subjacente a cada discurso.

No capítulo que traçou o perfil dos educadores foi possível a percepção de que muitos desconhecem seu objeto de ensino ou têm dele uma visão equivocada, descontextualizada. Existe uma falta de compromisso social agravado por um improviso generalizado no que concerne aos conceitos desenvolvidos em sala de aula. Crê-se que seja só na Educação que se convive com o fato de que aquele que não sabe ensina. E, ainda, descreveu-se que o processo

de subjetivação desses professores se dá apenas quando querem inculcar um outro tipo de ideologia, ainda mais alienante.

Ainda como objetivos a serem atingidos, a pesquisa se baseou nas seguintes questões, que talvez possam de algum modo ser respondidas:

- O professor de língua portuguesa, que atua nas salas de aula do Ensino Fundamental, na rede pública, tem conhecimento das propostas dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental* e está preparado para aplicá-las?

Pode-se concluir que os professores têm um conhecimento superficial e, portanto, não estão aptos para aplicá-las.

- Até que ponto as concepções que aparecem nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental* interferem nas práticas pedagógicas do ensino público?

Como se viu, não interferem. Os PCN conseguiram, por enquanto, ser referencial para os autores dos livros didáticos, que também abordam as teorias de maneira superficial. Deixa-se uma questão para reflexão: Não seria interessante que as universidades concebessem material didático a ser utilizado nas salas de aula do ensino fundamental?

- Qual o significado da palavra “qualidade” no contexto atual concernente à educação? Qualidade, atualmente, é sinônimo de quantidade. As autoridades educacionais mensuram a “qualidade” pelos índices de evasão e repetência, pelo valor numérico atribuído às escolas pelas avaliações externas. A quantidade determina a qualidade.

- Quais seriam os conceitos pouco compreendidos na leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*?
Quase todos os conceitos lingüísticos que têm o texto como unidade de ensino, capaz de desenvolver a competência lingüística de verdadeiros sujeitos.

Concluindo, tanto as respostas quanto as reflexões aqui expostas movimentam-se no terreno da transitoriedade, são produto do momento histórico que as determinou.

Foi a intenção desta pesquisa ser uma contribuição, ainda que despretensiosa, aos professores e aos dirigentes de ensino para cada vez mais se procurar caminhos efetivos para o ensino da língua portuguesa.

Ao finalizar este trabalho, recorre-se à memória discursiva de quem viveu e vive em grande medida como testemunha e ator e reafirma-se:

os novos tempos anunciam, outra vez, 'uma nova educação', no entanto, o que temos assistido é uma re-significação de termos em cujos sentidos encontramos as mesmas formações ideológicas. (ARAÚJO, 2002, p. 137)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença; São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ANDRÈ, Marli E. D. A. “Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso”. In: LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p.11-24.

_____. *Etnografia da prática escolar*. Campinas-SP: Papyrus, s/d.

APPLE, Michael W. e MONTEIRO, Maria Cristina. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAUJO, Antonio Carlos de. *Os guias curriculares da década de 70: análise do discurso pedagógico*. São Carlos-SP: Universidade Federal de São Carlos. Tese de Doutorado, 2002.

ARAÚJO, Inês Lacerda. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

ARELARO, Lisete e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. “As uvas não estão mais verdes: um novo currículo”. São Paulo: CENP – Encontro de Supervisão, 1986.

ASHE, Eliana. *O curto-circuito do saber: o ensino de língua portuguesa na rede pública estadual paulista na década de 70*. São Paulo: PUC. Dissertação de Mestrado, 1997.

AURÉLIO Buarque de Holanda Ferreira. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles e STUBBS, Michael. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 1988.

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

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. “Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis?”. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 149-182.

_____. “Gêneros do discurso”. In: *PEC – Formação Universitária*. São Paulo: Secretaria da Educação / PUC / USP / UNESP, 2002, p. 684-698.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. “Semiótica e discurso literário”. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia Mei de e SANTAELLA, Lúcia. (org.). *Semiótica literária*. São Paulo: EDUC, 1987.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. “Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso”. In: FARACO, Carlos Alberto *et alii*. *Diálogos com Bakhtin*. 3 ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

_____. “Dialogismo, polifonia e enunciação.” In: BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.

BOSI, Alfredo. “A educação e a cultura nas constituições brasileiras”. In: BOSI, Alfredo (org.). *Cultura brasileira: temas e situações*. 4 ed. São Paulo: Ática, 2003. p.208-218.

BRAIT, Beth. “Mikhail Bakhtin: o discurso na vida e o discurso na arte.” In: DIETZSCH, Mary Júlia Martins (org.). *Espaços da linguagem na educação*. São Paulo: Humanitas, 1999, p.11-39.

_____. *Anotações em sala de aula*. São Paulo: PUC, 2000.

BRANDÃO, Helena Nagamine (coord.). *Gêneros de discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção aprender e ensinar com textos. v. 5)

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANÇADO, Márcia. *Procedimentos da pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: avaliação das potencialidades e limitações da metodologia*. Belo Horizonte: 1990. Dissertação de Mestrado. mimeo.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. “Educação: um novo discurso?”. In: *Estudos Lingüísticos*. Vol. 29. GEL – Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. São Paulo: Gráfica da UNESP – Assis, 2000. p. 486-491.

COSTA, Sérgio Roberto. “A construção de ‘títulos’ em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico”. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 67-90.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira *et alii*. *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.151-204.

CURY, Carlos Roberto Jamil. “Os parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino Fundamental”. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos de ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. 2 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

DOLZ, Joaquim e SCHNEUWLY, Bernard. *Genres et progression en expression orale et écrite. Eléments de réflexions à propos d’une expérience romande*. Genebra- Suíça: Enjeux, 1996. p.31-49.

ENGUITA, Mariano Fernández. “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais Prof. Laerte Ramos de Carvalho (CERHUPE). *Guias Curriculares propostos para as matérias do Núcleo Comum para o ensino de 1º grau*. São Paulo, 1973.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão e CASTRO, Gilberto de (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 3 ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. “O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica”. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão e CASTRO, Gilberto de (orgs.). *Diálogos com Bakhtin*. 3 ed. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001. p.113-126.

FERNANDES, Maria e HAILER, Marco Antonio. *Novo ALP – Análise, Linguagem e Pensamento*. São Paulo: FTD, 2000. v. 5-8.

FOUCAULT, Michel. *L’Ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad. de Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

_____. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

FRANCHI, Carlos. *Criatividade e Gramática*. São Paulo: SE/CENP, 1991.

FRANCHI, Eglê. “A norma escolar e a linguagem da criança”. In: *Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez / CEDES (16) p. 85-101, dez. 1983.

FREITAG, Bárbara; COSTA, Wanderly Ferreira da; e MOTTA, Valéria Rodrigues. *O livro didático em questão*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. “A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa”. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

GALLO, Anita Adas. “A noção de cidadania em Anísio Teixeira”. In: www.anped.org.br . Acessado em 08/02/2004.

GATTI, Bernardete A. “Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo”. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p.65-81, julho / 2001.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. “O discurso da ‘qualidade’ como nova retórica conservadora no campo educacional”. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. *Filosofia e história da educação brasileira*. Barueri-SP: Manole, 2003.

GNERRE, Maurizio. “Linguagem e poder”. In: *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º graus*. São Paulo: SE/CENP, 1988. (Coletânea de textos – Volume I).

GUIAS CURRICULARES propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º grau. São Paulo: SE/CERHUPE, 1975.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro Sales. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ILARI, Rodolfo e POSSENTI, Sírio. “Português e ensino de gramática. In: *Atualização e aperfeiçoamento de professores e especialistas em educação por multimeios*. Projeto Ipê. 2 ed. São Paulo: SE/CENP, 1990.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 8 ed. São Paulo: Cultrix, 1975.

LEHER, Roberto. *Entrevista à AND*. Abril, 2004.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari e DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. “Ressignificando a função da escola pública e do professor nos dias de hoje: alguns apontamentos”. In: *Pedagogia Cidadã*. Cadernos de formação: organização e gestão do trabalho na escola. São Paulo: UNESP, 2004.

LINHARES, Célia Frazão Soares. “Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente”. In: ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2004.

MAGALHÃES-ALMEIDA, Cirlene. “Os PCNs e a formação pré-serviço: uma experiência de transposição didática no ensino superior”. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p.127-148.

MAIMONE, Creobel Franco. *A interação e o processo de construção da linguagem: estudo sobre a Proposta Curricular de Língua Portuguesa – 1º grau SE/CENP*. Marília – SP: UNESP. Tese de Doutorado, 1998.

MAINGUENEAU, Dominique. *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Novas tendências em Análise do Discurso*. 3 ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Termos-chave da análise do discurso*. 1ª reimpressão. Trad. de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua?”. In: *Em aberto*. Brasília, ano 16, n.69, jan./março 1996.

_____. Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1997, 30: 39-79.

_____. “O papel da lingüística no ensino de língua”. Conferência pronunciada no 1ª Encontro de Estudos Lingüístico-Culturais da UFPE, Recife, 12 de dezembro de 2000, mimeo. (Disponível na seção “Fórum” do site www.marcosbagnoc.com.br).

MARINHO, Marildes. “A língua Portuguesa nos currículos de final de século”. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos de ensino Fundamental para as escolas brasileiras*. 2 ed. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

MOYSÉS, Sarita Maria Affonso. “Alfabetização. Estratégia do código ou confronto da história?”. In: *Educação e Sociedade*. São Paulo, 22, set./dez. 1985, p.84-92.

MURRIE, Zuleica de Felice. *O longo caminho entre o pensar e o fazer*. São Paulo, 1995. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Escritos n. 3* (Discurso e Política). Campinas: Labeurb/Nudecri, 1998.

_____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas-SP: Pontes, 2001.

PACHECO, Cecília Maria Goulart. *Alfabetizar-partilhar com todos o que é direito de todos*. Programa Especial de Educação do Estado do Rio de Janeiro. Consultoria Pedagógica de Treinamento, Equipe de alfabetização, mimeo, 1986.

PECHÊUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do Óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et alii. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PEREIRA, Rony Farto. “Teoria na prática é outra? (Novidades e mesmices no ensino de análise lingüística)”. In: *Estudos Lingüísticos XXXII*. Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Publicado em CD-ROM. 2003.

_____. “Como escrevem os que ensinam a escrever”. In: *Estudos Lingüísticos XXXIII*. Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo. Publicado em CD-ROM. 2004.

PERINI, Mário A. *Por uma nova gramática do Português*. São Paulo: Ática, 1985.

PINTO, Milton José. *Comunicação e discurso: introdução à análise de discursos*. 2 ed. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley *et alii*. “Os PCNs: uma experiência de formação de professores do Ensino Fundamental”. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, p. 93-126.

POSSENTI, Sírio. “Gramática e política”. In: GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. Cascavel-PR: ASSOESTE, 1985. p. 31-39.

_____. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB e Mercado de Letras, 1996.

_____. *Discurso, estilo e subjetividade*. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 (a).

_____. *A cor da língua e outras crônicas de lingüista*. Campinas (SP): Mercado de Letras: Associação de leitura do Brasil, 2001 (b).

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da Língua Portuguesa*. 37 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000.

SANTOS, Leonor Werneck dos. “O ensino de língua portuguesa e os PCN’s”. UFRJ: 2003, mimeo.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa – Ensino Fundamental*. 5 ed., São Paulo: SE/CENP, 1997.

SAVIANI, Demerval. “Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. “A ‘nova’ direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia”. In: SILVA, Tomaz Tadeu da e GENTILI, Pablo A. A. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001. p. 10-29.

SOARES, Magda Becker. “Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa”. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). *Língua Portuguesa: história, perspectivas e ensino*. São Paulo: EDUC, 1998. p.53-60.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. Manual do Professor. São Paulo, Moderna, 1999.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

SUASSUNA, Livia. “O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino”. In: MARINHO, Marildes e RIBAS DA SILVA, Ceris Salete (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. p. 175-184.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Alfabetização e letramento*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões de nossa época).

WITTGENSTEIN, L. *Investigações filosóficas*. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

ANEXOS

ANEXO I

- Concepção de língua dos professores pesquisados: 38 (trinta e oito), conforme especificado na Introdução deste trabalho.

* P = Professor Numeração: usada para eventual referência.

P.1:

“Língua são os códigos de linguagem usados por toda humanidade”.

P.2.:

“Um código utilizado para estabelecer a comunicação, independentemente da nacionalidade, credo, cor e raça”.

P.3:

“Língua é um código utilizado por grupos menores no ato da comunicação. Por não ser universal acarreta tantos mal entendidos”.

P.4:

“Acredito que a língua é muito mais que um instrumento de comunicação. Nela deve estar centrada a capacidade que o cidadão deve ter de ser portador de seu próprio discurso, de fazer-se entender e de interagir com o meio em que vive”.

P.5:

“Eu te amo: Língua portuguesa

I love you: língua inglesa

Je t’aime: língua francesa

Amore mio: Língua italiana

Cada povo tem a sua língua; usam-na para se comunicarem entre si, dentro de sua comunidade, de seu espaço.

Língua é o meio utilizado para se comunicar dentro de uma sociedade”.

P.6:

“Língua → sistema de sinais comuns a um grupo que interage por meio dela. Tem caráter social e objetivo e apresenta riqueza de variações”.

P.7:

“A língua é um instrumento de expressão através do qual um povo se comunica.

Ela é um elemento vivo, que sofre mudanças com o passar dos tempos. Há casos que adquirem caráter melhorativo e há casos que adquirem caráter pejorativo. Ao considerar essas transformações, observa-se como elas vão penetrando na comunicação e tornando-se adequadas no uso corrente. Abordando a mudança que a língua sofre, abre-se um espaço para os neologismos que vão se incorporando ao linguajar do povo até ganhar seu espaço academicista e fazer parte do vocabulário oficial”.

P.8:

“Língua é a minha pátria”.

Língua: é o código utilizado por determinado grupo social, considera-se as diferenças sociais, diacróticas socioculturais etc...
A língua é viva e dinâmica.”

P.9:

“É o instrumento que os indivíduos adquirem ao contactar com o seu grupo social primário e com ele adquirir vivências e experiências através da comunicação. Diga-se que a língua é um modo sistemático para se representar a comunicação ou a linguagem. A cada realidade regional vemos as divergências de uma mesma língua através das diferenças da linguagem”.

P.10:

“Língua é o veículo de comunicação entre os indivíduos de uma comunidade, de uma região ou de uma nação ou nações que possam veicular idéias, expô-las ou entendê-las com menor ou maior dificuldade. A língua é composta de diversos códigos de linguagem usados diversamente entre os falantes. Uma mesma palavra de uma língua pode significar diferentemente diversas coisas entre os falantes da mesma. A comunicação de idéias, usando a língua como veículo, só alcança o seu real objetivo quando os interlocutores se comunicam num mesmo ou semelhante sentido vocabular. Exemplo – para eu entender uma gíria – tenho que saber o que ela significa para aquele falante – para eu entender um termo de mecânica, física ou qualquer outro campo científico – tenho que me inteirar da significação específica de cada vocábulo”.

P.11:

“Língua é o mecanismo pelo qual nós nos comunicamos, nos entendemos de maneira escrita ou oral, não podemos esquecer que essa mesma língua pode ser, ou não, um dos mecanismos de exclusão social”.

P.12:

“Como diz Caetano Veloso ”minha pátria é minha língua”. A língua é o instrumento pelo qual todo e qualquer cidadão compreende e se faz compreender. Através da língua, podemos nos expressar e apreender o mundo em que vivemos. Não é puramente um meio de comunicação, vai além, é um instrumento para se socializar, seja ela formal ou informal. Na minha opinião, a língua faz parte da identidade de um povo, influenciando muitas vezes a personalidade de um cidadão”.

P.13:

“Língua para mim é um código organizado por uma comunidade representativa com suas regras e normas que as pessoas usam e se comunicam, podendo ocorrer variações de dialetos, regionais, etc, dependendo do momento histórico, dos costumes e valores”.

P.14:

“Um sistema de comunicação comum a um grupo. Esse conjunto de símbolos viabilizam idéias, conhecimento e a cultura de um povo. É social; comum a várias pessoas num dado local”.

P.15:

“Língua – é um código utilizado para a comunicação de um povo. Ela é um sistema complexo e comum aos falantes daquela região”.

P.16:

”Língua é um código comum que permite a interação e troca de experiências entre elementos de uma comunidade”.

P.17:

“Língua é o meio de comunicação, sendo um meio, não importa se o aluno escreve “Tô cansado” ou “estou cansado”, é para mim a forma de se comunicar”.

P.18:

“É a maneira pela qual recebemos e transmitimos informações, decodificamos desenhos que nos ajudam a interpretar o mundo”.

P.19:

“Língua: forma de expressão de um povo, falada ou escrita. A língua serve para comunicação e deve ser estudada pelos falantes, aperfeiçoando suas formas de pronúncia, formas de leitura do mundo. A língua aproxima as pessoas quando estas se entendem e possuem objetivos comuns.

A Língua Portuguesa é complexa e deve ser estudada pelos falantes para se obter uma comunicação bem eficaz”.

P.20:

“Instrumento de comunicação em constante mutação, mecanismo de coesão (de povos) e diferenciação de classes sociais”.

P.21:

“Língua → maneira de ser compreendido, de saber colocar suas idéias. Nunca desprestigiar o vocabulário da criança, tudo o que ela traz deve ser melhorado e elaborado para um melhor desempenho do leitor”.

P.22:

“Língua é o código específico de comunicação de um povo”.

P.23:

“É o instrumento utilizado para o indivíduo se comunicar”.

P.24:

“Língua é um meio de comunicação usada pelas pessoas no seu dia-a-dia”.

P.25:

“São códigos ou signos conhecidos entre um determinado grupo que tem por finalidade a troca de informações”.

P.26:

“Língua é o instrumento de comunicação verbal / oral entre os humanos, dentro de uma nação”.

P.27:

“Tenho a seguinte concepção sobre a língua: - O domínio da língua é o ponto de partida para uma efetiva aprendizagem, pois é através dela que nos inserimos no universo das letras, do mundo, mas para obtermos um conhecimento maior temos que saber usá-la, talvez esta seja a chave para o progresso”.

P.28:

“Língua é um meio que falantes de determinados espaços se utilizam para haver um ato comunicativo. Através dela, conquistamos pessoas, lugares, opiniões etc. Com ela, nos inserimos em grupos, nos expressamos, nos fazemos compreender e compreendemos. Nossos vínculos, normalmente, se dão através da Língua. O que nos leva à importância dela”.

P.29:

“Língua: é algo que permite que o indivíduo se comunique; é através dela que o ser humano interage na sociedade”.

P.30:

“Língua é o falar de um povo. Cada qual com seu jeito e prática estabelece uma comunicação entre pessoas da mesma língua.

É particular de cada grupo.

A língua de cada povo é um patrimônio de valor inestimável”.

P.31:

“Língua é um sistema de signos que possuem significados, capazes de proporcionar a comunicação entre seres humanos”.

P.32:

“Língua é a identificação de idioma de um país. Ela existe e para ser conhecida e entendida é estudada, analisada e questionada, resultando na comunicação. Pode ser utilizada de várias maneiras e regionalismo, mas é única. Não pode ser considerada como um obstáculo, cheio de regras frias e difíceis, mas como um desafio e uma ajuda na exteriorização verbal, na comunicação entre mim e o outro”.

P.33:

“Língua é um elemento que um grupo de pessoas usa para se comunicar. (Língua Inglesa, francesa, etc.)”

P.34:

“Língua seria o registro oral ou escrito, compreendido por um determinado grupo e que por conseguinte estabelece uma comunicação efetiva”.

P.35:

“Língua é a maneira que as pessoas tem de se comunicar entre elas em qualquer lugar do planeta. Para que haja esta comunicação as pessoas deverão conhecer a mesma língua ou código utilizado por elas”.

P.36:

“Língua forma de um indivíduo se exprimir dentro da sua cultura, deve servir ainda para que “ele” possa se comunicar e ser respeitado como cidadão”.

P.37:

“É a maneira que o aluno tem em se comunicar através da fala e da escrita”.

P.38:

“É uma norma desenvolvida em todo mundo”.

ANEXO II

QUESTIONÁRIOS APLICADOS A 24 PROFESSORES

“Caro(a) Professor(a):

Solicito sua colaboração no sentido de responder às questões abaixo. Não há necessidade de se identificar. Por favor, responda com a maior sinceridade possível. Suas respostas se juntarão a outras e servirão para traçar pesquisa que colabore com o nosso trabalho como professores de Português.

1. Há quanto tempo você leciona Língua Portuguesa?

- () de 0 a 5 anos
- () de 5 a 10 anos
- () de 10 a 15 anos
- () de 15 a 20 anos
- () mais de 20 anos

2. Quantas aulas você ministra por semana?

Resp.: _____ aulas semanais.

3. Para a elaboração de seu Plano de Ensino anual, quais os documentos e/ou textos de que se serve?

4. Como você seleciona os conteúdos de Língua e de Linguagem a serem trabalhados com seus alunos?

5. Você estuda?

6. Você vê necessidade de preparar todas as suas aulas?

7. Você acha que há necessidade de se ensinar a língua oral? Por quê?

ANEXO III

PESQUISA DESTINADA A ALUNOS EM FASE DE CONCLUSÃO DE CURSO DE LETRAS

“Por favor, responda as questões. Você estará auxiliando pesquisadores que pretendem desenvolver materiais que subsidiarão a prática do ensino de Língua Portuguesa em sala de aula”.

1. Ao se formar, você pretende exercer a função de professor?

() sim () não

Por quê?

2. Em seu curso de graduação houve / há a preocupação de se estudar os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa?

() sim () não

Se positivo, em qual / quais disciplinas? _____

3. Qual a importância que você atribui em se ter um parâmetro para atuação em sala de aula?

4. Você já leu os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa – 5ª à 8ª série?

() sim, inteiro
() sim, mas só alguns trechos
() não

5. Se já leu ao menos algum trecho, o que acha da linguagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais?

6. Você se acha preparado, ao terminar o curso de Letras, para enfrentar o mercado de trabalho (sala de aula)?

sim não

7. Você pretende fazer um curso de especialização para aprofundar os seus conhecimentos?

sim

não considero necessário

farei outro curso para complementar meus conhecimentos

farei outro curso, pois não gostei deste que escolhi.”

ANEXO IV



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE OURINHOS
DIRIGENTE REGIONAL: MARIA REGINA PEREIRA DE ARAÚJO

RELAÇÃO DE NÚMERO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COM SEDE NAS ESCOLAS ESTADUAIS

Nº	MUNICÍPIO	TIPO	NOME	N.º DE PROF	FONE
1.	B. de Campos	EE	Dr. Miguel Priante Calderaro	06	346-1015
2.	B. de Campos	EE	Cel. José Inocêncio Moreira	02	346-1238
3.	C.N. Paulista	EE	Theodorico de Oliveira, Prof.	03	476-1118
4.	Canitar	EE	Aparecido Gonçalves Lemos	01	343-1162
5.	Chavantes	EE	Dr. Ernesto Fonseca	06	342-1458
6.	E.S. do Turvo	EE	Terezinha Mariano Magnani, Profª	05	375-1366
7.	Ibirarema	EE	Augusta Novaes Coronado, Profª	-	370-1447
8.	Ibirarema	EE	Francisco Duarte	05	370-1377
9.	Ipaussu	EE	Júlio Mastrodomênico, Prof.	08	344-1551
10.	Ourinhos	EE	Ary Correa, Dr.	05	322-4111
11.	Ourinhos	EE	Dalton Morato Villas Boas, Prof.	-	322-4278
12.	Ourinhos	EE	Domingos Carmerlingo Caló	04	322-4387
13.	Ourinhos	EE	Esmeralda Soares Ferraz, Profª	09	322-4375
14.	Ourinhos	EE	Horácio Soares	09	322-4952
15.	Ourinhos	EE	Jorge Herkrath, Prof.	-	322-1241
16.	Ourinhos	EE	José Augusto de Oliveira, Prof.	08	322-5477
17.	Ourinhos	EE	José Paschoalick, Prof.	02	322-5225
18.	Ourinhos	EE	Josepha Cubas da Silva, Profª	03	322-5077
19.	Ourinhos	EE	Justina de Oliveira Gonçalves, Profª	04	322-4397
20.	Ourinhos	EE	Maria do Carmo A. da Silva, Profª	05	322-4376
21.	Ourinhos	EE	Orlando Quagliato	01	320-2000
22.	Ourinhos	EE	Virgínia Ramalho	08	322-4531
23.	Paulistânia	EE	Aracy Santino Barberi	01	245-1271
24.	Ribeirão do Sul	EE	Nicola Martins Romeira	05	379-1143
25.	S.C.R. Pardo	EE	Leônidas do Amaral Vieira	05	372-1388
26.	S.C.R. Pardo	EE	Sinharinha Camarinha	06	372-1177
27.	S.C.R. Pardo	EE	Dr. Genésio Boamorte	05	372-1256
28.	S.C.R. Pardo	EE	Biécio de Brito	01	374-1115
29.	S.C.R. Pardo	EE	Zilda Comegno Monti, Profª	05	372-2277
30.	S.C.R. Pardo	EE	Tomaz Ortega Garcia, Prof	03	372-4433
31.	S.C.R. Pardo	EE	Durvalina Teixeira da Fonseca, Profª	-	372-5666
32.	S.C.R. Pardo	EE	Oswaldo Salles, Prof	01	374-3145
33.	S.P. do Turvo	EE	Homero Calvoso, Prof.	05	377-1133
34.	Salto Grande	EE	Mario Briatore Pe.	09	378-1373