

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**  
**FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA**  
**PORTUGUESA**

Análise discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série: a  
relação documento e o projeto de governo

Cássia Olinda Nunes

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Hathsue Nagamine Brandão

São Paulo

2007

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE FILOSOFIA LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA  
PORTUGUESA**

Análise discursiva dos PCNs de Língua Portuguesa de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série: a  
relação documento e o projeto de governo

Cássia Olinda Nunes

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, com vistas à obtenção do título de Doutora em Letras.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helena Hatsue Nagamine Brandão

São Paulo

2007

## **Banca examinadora**

---

Professora Doutora Helena H. Nagamine – Brandão – orientadora (USP)

---

Professora Doutora Anna Rachel Machado (PUC - SP)

---

Professora Doutora Raquel Salek Fiad (UNICAMP)

---

Professor Doutor Valdir Heitor Barzotto (USP)

---

Professor Doutor Luiz Antônio da Silva (USP)

---

À memória do meu pai, que acharia tudo muito louco, mas aprovaria sem restrição, e à Babi, mais novo membro da família, que, com seus jogos de linguagem, não os wittgensteinianos, mas aqueles próprios da liberdade da criança, em fase de aquisição da linguagem, nos ajudou a “desgavidar” deste projeto.

## AGRADECIMENTOS

À Professora Helena pelo aprendizado, que foi intenso, nesses anos de convivência;

À USP, pela acolhida, inclusive no alojamento;

À banca de qualificação, representada pela Professora Doutora Anna Rachel Machado e pela Professora Doutora Raquel Salek Fiad, pelas críticas pertinentes, que nos ajudaram a encaminhar a pesquisa, na segunda etapa;

Aos colegas de caminhada, pelos momentos que nos caracterizaram como grupo de estudo;

À companheira de longa data, Virgínia Abrahão, pelo incentivo e pela ajuda, desde que nos conhecemos;

À Professora Doutora Marildes Marinho pela generosidade em nos enviar, gentilmente, enquanto fazia curso fora do Brasil, a sua tese, para que pudéssemos ampliar nossas leituras sobre os PCNs de Língua Portuguesa;

A todos da família, que, como sempre, contribuem para a realização de um grande projeto; em especial à Lígia, pela ajuda nos detalhes finais de computação;

Ao Tadeu, pela versão do resumo para o inglês, feita generosamente;

À então subsecretária pedagógica do Estado do Espírito Santo, Professora Eliza Bartolozzi Ferreira, pela facilitação, no que foi possível, para que pudéssemos cumprir com as obrigações do doutorado;

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória (SEME), também por ter nos facilitado no cumprimento das tarefas do doutorado.



O texto é (deveria ser) essa pessoa desenvolta que mostra o traseiro  
ao **Pai Político**. (Roland Barthes)

## **RESUMO**



Este trabalho é uma leitura discursiva dos PCNEFs de Língua Portuguesa cujo objetivo foi analisar as marcas lingüísticas que poderiam denotar a relação do conhecimento a ser construído, em linguagem, com um projeto político de governo. Por ser o *corpus* um documento que propõe o ensino da linguagem, da 1ª à 8ª série, com enfoque no segundo ciclo desse nível de escolaridade, detivemos a leitura nesse último nível. Nossa leitura resultou de inquietações provenientes da relação de um currículo prescrito, originado do poder instituído, com o sistema globalizado de produção de riqueza. Dessas inquietações levantamos uma questão: até que ponto os PCNEFs são um documento que estaria atrelado a um projeto de governo neoliberal (FHC)? Para investigarmos essa questão, tomamos como fundamentos teóricos pressupostos da Análise do Discurso que trabalha a relação do sócio/histórico/político com o lingüístico/discursivo, para iluminar, metodologicamente, a leitura que fizemos do documento. Dividimos a pesquisa em cinco capítulos. No primeiro capítulo, nos apropriamos dos fundamentos sócio/histórico/políticos, tendo em vista a construção de uma base teórica que nos garantiria compreender a relação entre o poder constituído e a educação. No segundo capítulo, fizemos uma síntese da construção do saber, na modernidade, através de uma leitura das formas de organização do currículo, da reforma da educação no Brasil, implementada no governo FHC, e, ainda, uma leitura das discussões pelas quais a ciência lingüística estava passando. Nele, também, levantamos algumas leituras que se posicionaram a favor do *corpus* de análise e algumas que se posicionaram contra. No terceiro capítulo, discutimos os fundamentos da AD, tendo por base, entre outros, os estudos de Pêcheux, de Courtine, de Maingueneau e de Authier-Revuz. No quarto e no quinto capítulos, fizemos uma juntura entre o teórico e o prático. Nessa juntura, propusemos, primeiramente, a conexão entre o discurso e o seu lugar de origem, discutindo a subjetividade, que perpassa o documento, através da intra/interdiscursividade. Em segundo lugar, fizemos uma análise do que consiste o conhecimento escolar, ou a ciência lingüística didatizada, no contexto dos PCNEFs. Nessa análise, estabelecemos a relação entre a ciência aplicada e os interesses do Estado. Por fim, fizemos as considerações finais, que nos permitiram estabelecer as relações para a comprovação da hipótese.

*Palavras-chave: PCNEFs de Língua Portuguesa, discurso, subjetividade, ciência lingüística/didatização, ensino de língua materna.*

## **ABSTRACT**

The present work is a discursive reading of the legal document named “Curriculum parameters for teaching Portuguese language in fundamental education” (“PCNEF”), adopted by Brazilian Ministry of Education. It has the aim of analyzing the linguistic marks which could denote the relationship between the knowledge to be constructed by language teaching and a political project of governance. Because the *corpus* was a document which proposes language teaching from 1st to 8th grades, but focused on the second cycle of such schooling level, we limited the reading to such cycle. Our reading resulted from a disturbing view of the existing relationship between a prescribed curriculum originated from the established power and the global system of wealth production. Based on such view we raised the question of analysis: to what extent such PCNEFs are a document which might be intertwined with the project of a liberal government (President Fernando Henrique Cardoso - FHC)? In order to investigate such question, our theoretical foundations were the propositions of Discourse Analysis which deal with the relationship between the social/historical/political realm and the linguistic/discursive realm. The work is divided into five chapters. In the first chapter, we expose the social/historical/political foundations for understanding the relationship between the established power and education. In the second chapter, we present a synthesis of the construction of knowledge in modernity, by analyzing the modes of curriculum organization, the educational reforms in Brazil implemented during the government of FHC, and the discussions involving linguistics. Such chapter also brings out some readings in favor of the *corpus* analyzed and some against it. The third chapter discusses the foundations of Discourse Analysis (DA), including, among others, the studies of Pêcheux, Courtine, Maingueneau and Authier-Revuz. In the fourth and fifth chapters we made a junction between theory and practice in which we first propose a connection between discourse and its

place of origin and discuss the subjectivity present in the document, by means of intra/interdiscursivity. Then we analyze school knowledge, or linguistic science in didactics in the context of PCNEFs, by establishing the relationship between applied science and the interests of the State. In the final considerations we establish the relations for proving the hypothesis.

*Key-words: PCNEFs for Portuguese language, discourse, subjectivity, linguistic science/didactics, teaching of native language*

## **SUMÁRIO**

**Introdução.....1**

### **Capítulo I**

**1.0 Fundamentos teóricos: bases sócio/histórico/políticas.....9**

1.1 A instituição do poder oficial.....10

1.2 As diferentes formas de organização do poder: a organização do Estado Civil ou os diferentes modelos de estado de direito.....12

1.3 A identidade político/econômica do Estado moderno: os modelos de estado instituídos.....16

1.4 A propósito do Estado neoliberal: a reforma do Estado Brasileiro.....25

### **Capítulo II**

**2.0 O saber escolar no contexto histórico da modernidade.....29**

2.1 As formas de organização do currículo na modernidade.....29

2.2 A reforma da educação no Brasil: um currículo adaptado.....43

2.3 O contexto lingüístico de reforma da educação no Brasil: a pré-história dos PCNs de Língua Portuguesa.....55

2.4	Algumas leituras do documento.....	64
2.4.1.	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – olhares a favor.....	65
2.4.2	Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – olhares em confronto.....	67

### Capítulo III

3.0	Fundamentos teóricos: bases lingüístico/discursivas.....	76
3.1	Sujeito e discurso: uma relação com a polifonia.....	82
3.2	Sujeito e discurso: uma relação com as formações discursivas.....	86
3.3	Sujeito e discurso: uma relação com a ideologia.....	89
3.4	Sujeito e discurso: uma relação com a escritura.....	93
3.5	Sujeito e autoria no discurso institucional.....	95

### Capítulo IV

4.0	Os PCNEFs de Língua Portuguesa: a tessitura do enunciado.....	101
4.1	A relação com o gênero do discurso: a definição do gênero.....	102
4.1.1	Voltando o olhar para os PCNEFs de Língua Portuguesa: a relação com o gênero.....	108
4.2	A intra/interdiscursividade: os <i>outros</i> no discurso do <i>mesmo</i> .....	116
4.2.1	Interdiscursos e memória discursiva: a polifonia.....	118
4.2.2	A intradiscursividade: a construção do <i>ethos</i> .....	127
4.2.2.1	O professor do segundo ciclo do ensino fundamental: quem é ele?.....	138
4.2.2.2	O aluno previsto para o ensino fundamental: quem é ele?.....	145

<b>4.3 Sujeito e autoria nos PCNEFs de Língua Portuguesa: formas de representação</b>	
.....	151
<b>4.3.1 A representação da forma-sujeito: a subjetividade.....</b>	151
<b>4.3.2 A representação da função-sujeito: a autoria.....</b>	155

## **Capítulo V**

### **5.0 O processo de didatização nos PCNEFs de Língua Portuguesa: a construção das propostas de prática.....162**

**5.1 As práticas de oralidade, de leitura e de escrita.....**163

**5.2 A noção de gênero nos PCNEFs de Língua Portuguesa: por onde passa a didatização desse conteúdo.....**176

**5.3 O ensino gramatical: a didatização desse conceito nos PCNEFs de Língua Portuguesa.....**183

**Considerações finais.....**192

**Bibliografia.....**198

## **Anexos**

### **Anexo I**

Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental

### **Anexo II**

Parecer da Câmara de Educação Básica

## **INTRODUÇÃO**

### **O percurso da tese**

#### **A justificativa**

Para justificar o motivo pelo qual decidimos penetrar no universo de discurso dos PCNEFs de Língua Portuguesa, precisamos nos reportar à nossa trajetória pré-doutorado.

Quando a reforma educacional proposta pelo governo Fernando Henrique Cardoso veio para a discussão, tanto no meio acadêmico quanto na comunidade escolar, estávamos afastada das nossas atividades docentes, tanto em nível de ensino fundamental quanto em nível de ensino médio, para cursar o mestrado. Como de praxe, estávamos meio enclausurada por conta da pesquisa. Isso implica que não participamos, em nenhuma instância, de discussões sobre a referida reforma, logo, também, não participamos das discussões sobre os PCNEFs de Língua Portuguesa. Mas, tão logo assumimos nossas funções docentes, em 1998, tanto em nível de ensino fundamental quanto em nível de ensino médio, os documentos começaram a chegar às escolas. Os de ensino médio propuseram, de imediato, algumas discussões, já que da reforma desse nível de educação básica constava algo que precisava ser analisado, que era o fim da educação profissional, da forma como estava estruturada, o que apontou uma necessidade premente de reordenação do currículo.

Já a implementação dos PCNs para o ensino fundamental (PCNEFs) seguiu uma outra trajetória. No final do ano de 1998, mais precisamente em outubro, o MEC escolheu alguns municípios brasileiros para começar a implementar o documento. O critério de escolha foi o nível de formação dos docentes. Pelos dados do MEC, a propósito de Vitória (ES), esse seria um município no qual um percentual elevado de profissionais da educação já teria pós-graduação *lato sensu*, o que justificaria começar a implementar o documento pela região metropolitana da Grande Vitória.

O contato com os representantes do MEC se limitou a uma apresentação dos documentos, através de um documento suplementar chamado: Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução, que contém orientações teórico/metodológicas que garantiriam a implementação dos PCNEFs, supondo práticas pedagógicas para além do seu caráter de tradicionalidade. Tratou-se, portanto, de uma conversa inicial com alguns docentes que, a critério das redes representadas, seriam, juntamente com outros professores, os continuadores do processo.

Recém chegada do mestrado, fomos instada a representar a escola onde estávamos lotada e, por conseguinte, apontada como uma das implementadoras do documento. Mas, por questões particulares, não aceitamos tal responsabilidade. No final de 1999, nos afastamos das atividades docentes, tanto em nível de ensino fundamental quanto em nível de ensino médio. Afastada desses níveis de escolaridade, mas no meio acadêmico, sempre ouvíamos avaliações de alunos/professores, ou de colegas que estavam implementando o documento. Nessas avaliações, havia os que se posicionavam contra, dizendo que se tratava de uma organização textual que continha posições teóricas que não convergiam para o mesmo conceito, ou seja, havia uma sobreposição de teorias, e os que se posicionavam a favor, considerando-o sob a perspectiva de que se tratava de uma confirmação da aplicação de teorias da lingüística, que já vinham sendo implementadas, sobretudo, na rede municipal de Vitória.

Afastada das atividades docentes, em nível de ensino fundamental e médio, mas ao mesmo tempo envolvida com elas, já que lecionávamos para cursos de Letras, e as nossas discussões, enquanto professora de Lingüística, eram permeadas pelas questões referentes ao ensino de língua materna, tornou-se necessidade iniciar uma aproximação do documento de Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que essa aproximação foi nos mostrando outras questões que iam além do lingüístico. Por essa razão, foram-nos necessárias muitas leituras do documento e também muitas leituras sobre o documento, que encaminharam outras discussões teóricas que não as lingüísticas, suscitando-nos algumas questões, tais como:

- seriam os PCNs um projeto de governo que consolidaria uma política de Estado que teria a marca do poder instituído?
- se os PCNs são um projeto de governo que culminaria com uma política de Estado, que marcas lingüísticas, nos PCNEFs de Língua Portuguesa, deixariam transparecer essa historicidade?
- por fim, se os PCNs são um documento que culmina com um saber a ser ensinado, que teve sua origem no poder instituído, como se daria o processo de didatização dos

conhecimentos lingüísticos, ou seja, a que pressupostos teórico/metodológico esse processo estaria submetido, para atender ao que se propunha enquanto documento oficial?

As questões levantadas nos fizeram supor uma hipótese a ser investigada: os PCNEFs seriam um documento que estaria atrelado a um projeto de governo, que confirmaria uma política de Estado, consolidando, juntamente com outras ações, a reforma a que o próprio Estado estava se submetendo. Se o governo, que propunha os PCNs, fora eleito com um discurso que preconizava reformas para os vários segmentos da sociedade, inclusive o da educação, portanto, avalizado pela sociedade para as decisões necessárias para entrar, de vez, no processo de globalização, que era a sua grande bandeira, a reforma no campo educacional estaria, também, atrelada a esse movimento. Mediante a hipótese levantada, o problema a ser investigado foi verificar a forma como as propostas políticas que fizeram parte do projeto de reforma do Estado emergiriam na tessitura dos PCNs de Língua Portuguesa, ou seja, que marcas lingüísticas foram responsáveis por fazer transparecer a relação das políticas a serem implementadas pelo projeto de reforma do Estado com o processo de produção de conhecimento, no âmbito educacional.

### **Objetivos da pesquisa**

#### **Objetivo geral:**

Analisar, no *corpus*, como as marcas lingüístico-discursivas denotaram a relação do conhecimento a ser construído, em linguagem, no ensino fundamental, com um projeto político de governo.

#### **Objetivos específicos:**

- Reconhecer o gênero de discurso no qual o enunciado (PCNEs de Língua Portuguesa) está ancorado e, através desse reconhecimento, entender a relação da episteme pedagógica que serviu de base para a didatização do conhecimento a ser ministrado em linguagem, dispersa no enunciado.



- Reconhecer, na repetibilidade do enunciado e na singularidade da enunciação, a relação entre o nível do intradiscurso, (da ordem da linguagem, da textualização), e o nível do interdiscurso, da ordem da historicidade, do sócio-ideológico, da memória, para analisar como, no espaço do *mesmo*, se acolhe ou se recusa o *outro*, em gestos de aliança, de polêmica, ou de combate.
- Discutir o processo de didatização dos conteúdos a serem ensinados, em linguagem, considerando a relação com o projeto do governo FHC.

### **Delimitação do *corpus***

O *corpus* que foi analisado é constituído pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, de 5ª a 8ª série. Por ser um documento oficial, ele está inserido em um contexto de tantos outros documentos, tanto de ordem nacional quanto de ordem internacional, que foram, também, tomados como referência, na contextualização do documento. A começar por aqueles que são de ordem nacional, fizemos menção da Constituição Federal, do Plano Decenal de Educação Para Todos, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), das Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, do Parecer da Câmara de Educação Básica sobre o documento e, por fim, dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução. Por documentos internacionais, fizemos referência à Declaração de Jomtien e à Carta de Nova Delhi.

Por serem os documentos acima levantados aqueles que, de forma explícita ou implícita, ecoam no documento, por ser, ainda, a hipótese levantada, que é permeada por um diálogo com todos os documentos, recortamos a discussão em torno da disciplina Língua Portuguesa, tendo em vista a compreensão do sentido político e ideológico da interdiscursividade que corta o fio do enunciado. Pelas questões levantadas, e ainda pela hipótese que foi investigada, nessa interdiscursividade tomamos como pressuposto a. relação do conhecimento com a reforma a que o Estado brasileiro estava se submetendo.

## **Etapas da pesquisa**

Como toda pesquisa acadêmica nasce de inquietações que fazem parte da vida do pesquisador, com a nossa não seria diferente. Conforme já consideramos, inicialmente, a nossa inquietação partiu de uma necessidade de compreender, sob o nosso olhar, os ditos sobre os PCNEFs de Língua Portuguesa, mas a questão se expandiu para além desse perspectiva. Levantada a hipótese a ser investigada, no *corpus*, levantados os objetivos a serem perseguidos, tomamos um rumo bem determinado, embora muito amplo para a pesquisa, estabelecendo, como prioridade, algumas leituras. Cabe avaliar que elas obedeceram a um cronograma com etapas diferenciadas. Na primeira etapa, levantamos questões relacionadas aos aspectos sócio/histórico/políticos que nos subsidiaram na leitura do documento. Esse levantamento nos permitiu abrir dois capítulos, que supõem a relação do poder instituído com a educação, mais precisamente, com o currículo.

No primeiro capítulo, de forma muito sumária, discutimos a instituição do poder oficial e a sua abstração no corpo social, sempre na relação com a história. Na perspectiva desse poder instituído, discutimos, também, as suas diferentes formas de organização, a começar pelo estado de natureza, culminando com a organização do estado civil, ou com o estado de direito. Nele, também, aprofundamos a discussão da organização político/econômica do estado moderno, ou os modelos de estado instituídos, que caracterizaram a sua identidade. Na esteira da discussão do modelo de Estado que tem marcado a história recente, ainda no primeiro capítulo, discutimos, também, a reforma a que o estado brasileiro se submeteu, tendo em vista a sua adequação à ordem mundial, que culminaria com um novo modelo de Estado.

Mas discutir a relação do poder instituído, ou as formas de organização do estado moderno, fora da relação com a produção de conhecimento não faria sentido para a nossa pesquisa. Por essa razão, no segundo capítulo, discutimos essa relação, materializando-a em alguns pontos. Em primeiro lugar, levantamos as formas de organização do currículo e a sua relação com a sociedade industrial capitalista, tendo sempre em vista considerar a questão

sob o ponto de vista da cadeia produtiva. Em segundo lugar, discutimos a reforma da educação brasileira proposta pelo governo FHC e a relação dessa reforma com a reforma do Estado.

A título de enriquecimento da pesquisa, mas tendo, também, como objetivo uma possibilidade de apropriação, no momento da análise, fizemos, em terceiro lugar, leituras que nos permitiram situar os PCNEFs de Língua Portuguesa em um contexto de discussão lingüística, já evidenciado não só na academia, mas também no ambiente escolar, já que essa foi uma discussão que perpassou os sistemas de ensino no final da década de 1980 e também na da década de 1990. Em quarto lugar, apontamos, ainda, uma leitura de algumas outras leituras do documento, tanto sob olhares de conformação quanto sob olhares de confronto. Isso implica que buscamos a compreensão de quem se posicionou contra o documento ou a favor dele. Diríamos que esse capítulo teria, entre outros, também o objetivo de situar, historicamente, a construção do *corpus* de análise, através da história recente da Lingüística, no Brasil.

No terceiro capítulo, levantamos os pressupostos teóricos de base lingüístico-discursiva cujos fundamentos estão ancorados na corrente francesa de análise do discurso, mais precisamente, a AD. Cabe ressaltar que essa corrente do discurso não prescinde do sujeito enquanto construção histórico/ideológica. Por essa razão, neste capítulo, discutimos a constituidade do sujeito enquanto elemento de discurso, relacionado à polifonia, às formações discursivas, à história, à ideologia, à escritura e à autoria, enquanto função-sujeito, no discurso institucional.

Por fim, entramos no *corpus* de análise. Através não só dos pressupostos de base histórica e lingüística, mas também das discussões que situaram o documento em relação à lingüística, nos auxiliando na análise, entramos nele por vias distintas, através de dois capítulos. No quarto capítulo, fizemos uma leitura discursiva do documento, situando o enunciado (PCNEFs de Língua Portuguesa) em um gênero de discurso, com base nos pressupostos de Bakhtin sobre esse conceito. Situado o enunciado em um gênero de discurso,

discutimos, no ponto que se segue, os interdiscursos, ou o *outro* buscado na verticalidade do enunciado, e a intradiscursividade, ou o *outro*, reconhecido no espaço do *mesmo*. Ao longo dessa discussão, a subjetividade foi uma questão também averiguada, tanto em nível de pontos de deriva do sujeito quanto em nível de autoria, embora seja um enunciado de natureza oficial, com uma pretensão de monofonização. Neste capítulo, portanto, fizemos uma leitura discursiva do documento, sempre relacionada às suas condições históricas de produção.

Sendo o enunciado não só de natureza didática, mas que, também, supõe uma transposição didática, no quinto capítulo, levantamos os conceitos lingüísticos que o documento sugere como conteúdos a serem ensinados, e a didatização desses conteúdos. Pelo fato de o *corpus* de análise ser recortado para a disciplina Língua Portuguesa para o segundo ciclo do ensino fundamental (de 5ª a 8ª série), discutimos essa questão, sobretudo, nesse nível de escolaridade, tendo em vista reconhecer a relação da reforma educacional com a reforma a que o Estado brasileiro estava se submetendo. Nessa discussão, levantamos as epistemes de sustentação que nos permitiram garantir o entendimento da forma como os conceitos são didatizados, logo, a compreensão de que esse é o lugar possível em que o ideológico se instala.

Por fim, fizemos as considerações finais, que constam de uma síntese da pesquisa, confirmando a tese de que os PCNs são um projeto de governo que deveria convergir para uma política de Estado para a educação, tendo em vista a consolidação da reforma do Estado, já em construção.

Para concluir esta introdução, gostaríamos de retornar aos dois capítulos de análise. Por eles, foi-nos possível apontar que o documento, como um todo, propõe inovações que, se consideradas apenas sob o ponto de vista teórico, com base em fundamentos lingüísticos, poderia consolidar uma política de inovação, já em construção no trabalho com a linguagem. O estudo da língua materna sob o ponto de vista discursivo, com base em aspectos da oralidade, da leitura, da escrita e da reflexão sobre a língua, e, ainda, sob os pontos de vista

sociovariacionista e sociointeracionista, proporia o processo de aprendizagem de forma a coincidir com o que já estava acontecendo não só na academia, mas também nos sistemas de ensino, sobretudo, público. Mas, pela nossa visão, o que parecia ser a sistematização de uma discussão já avançada, se perdeu no processo, à medida em que se apropriou de fundamentos teóricos de base pedagógica para reproduzir o sistema dominante. Por essa razão, consideramos que os PCNs funcionaram mais como legitimadores ideais para a sustentação do modelo de Estado pretendido. O pressuposto pedagógico a ser garantido – *pedagogia das competências* – nos pareceu ser mais importante do que os princípios lingüísticos que deveriam ser considerados na aprendizagem, haja vista a competência básica a ser desenvolvida, que aparece de forma intensa no documento, que é a *competência discursiva*.

Através do pressuposto básico a ser assegurado, a escola, que é um Aparelho Ideológico de Estado, se caracterizou, de forma explícita, como uma instituição que está a serviço de um modelo de Estado instituído, e o que o documento parece propor não propõe, pois está a serviço do sistema, no caso em apreço, o capitalismo constitutivo do modelo de Estado, na sua organização neoliberal. Dessa forma, não haveria, minimamente, uma liberdade para se pensar o conhecimento. Nesse contexto, a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, propostas sob o ponto de vista discursivo, convergiriam para uma competência básica a ser desenvolvida, tendo em vista o caráter instrumental da linguagem, o que confirmou pressuposto básico do princípio pedagógico assumido. Esse pressuposto confirma a idéia de Bourdieu a respeito do sentido que a pedagogia das competências tomou, no contexto histórico/político mundial.

Por trás da visão mundialista internacional dos dominantes, há uma filosofia da competência, segundo a qual são os mais competentes que governam e que têm trabalho, o que implica que aqueles que não tem trabalho não são competentes. (Bourdieu, 1998:58)



# CAPÍTULO I

## 1.0 Fundamentação teórica: bases sócio/histórico/políticas

A história “efetiva” faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo. É preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, um vocabulário retomado e voltado contra seus utilizadores, uma dominação que enfraquece, se distende, se envenena e uma outra que faz sua entrada, mascarada. (Foucault, 2003:27)

Considerando ser a análise do discurso de origem francesa, ou a AD, uma disciplina que é, por natureza, interdisciplinar, o que indica que, para tê-la como pressuposto teórico de análise é necessário que se busquem conceitos para além dela, neste capítulo, pretendemos discorrer sobre os pressupostos teóricos, de natureza sócio/histórico/política, tendo em vista levantar fundamentos que nos auxiliarão, juntamente com os fundamentos lingüísticos, na comprovação da hipótese a ser investigada.

Para começarmos a discussão proposta, gostaríamos de nos remeter para o fragmento de epígrafe. Nele, Foucault (2003:28) busca estabelecer a diferença entre a história tradicional e a história efetiva. Tratar da história em seu caráter de efetividade implica uma ruptura com a própria história, vista sob um caráter de linearidade. Isso significa ir além da sua natureza narrativa para compreendê-la como algo fundador de identidades, portanto, portadora de sentido. Isso implica, também, que ela deverá ser considerada, melhor dizendo, entendida a partir dos conflitos e dos confrontos por ela mesma instaurados, ou, mais objetivamente, em seu caráter de contradição, implementando formas de vida dela oriundas.

Colocada a questão sob pontos de vista diferenciados, pode-se até entender que há uma dicotomização da história, mas um olhar mais acurado aponta-nos o que se evidencia, de fato. Historicamente, está imbricada uma representação simbólica de fundo e de figura, que se materializa na história efetiva, resultante dos estados de coisa instituídos, ou nas representações sócio/históricas. Segundo Foucault (1995:1), por trás da história desordenada dos governos, das guerras e da fome desenham-se histórias quase imóveis ao olhar, história

com um suave declive: dos caminhos marítimos, história do trigo ou das minas de ouro, história da seca e da imigração, história da rotação das culturas, história do equilíbrio obtido pela espécie humana entre a fome e a proliferação.

A história, seja vista sob um olhar tradicional, seja vista sob um olhar de efetividade, é sempre redesenhada, num processo de buscas e de avanços, o que nos permite afirmar dela que é cíclica. Isso implica que, de ruptura em ruptura, ela vai se reconstruindo, portanto, fora da linearidade dos fatos. A propósito dessa questão, Foucault (2003:25), dialogando com a concepção de moral, discutida por Nietzsche, tendo em vista estabelecer a diferença entre a história da metafísica e a história da genealogia, afirma que a humanidade não progride lentamente, de combate em combate, até uma reciprocidade universal, em que as regras substituiriam para sempre a guerra; ela instala cada uma de suas violências em um sistema de regras, e prossegue assim de dominação em dominação. Tratar da história considerando esse aspecto seria, necessariamente, interpretá-la a partir das relações que se estabelecem. Isso implica, nas palavras de Marx (1989:40), dar-lhe uma base terrena, de forma a compreender os seus interstícios, ou a sutileza dos sistemas de regras das violências, instituídos, visando à dominação a que Foucault faz referência.

Os pressupostos que caracterizam a história não como linearidade, mas como construção de identidades indicam o que deverá ser discutido neste capítulo. Enquanto fundamentos teóricos que nos subsidiarão na análise, discutiremos a instituição do poder; as suas formas de organização, a identidade do estado moderno e, por fim, a adaptação do Estado brasileiro à última identidade do Estado moderno

### **1.1 A instituição do poder oficial**

A propósito das relações de poder estabelecidas, ao longo da história, elas foram tomando forma a partir dos diferentes modos de convivência. Desses modos de convivência foram se estabelecendo as relações de hierarquia e, através delas, segundo Rousseau, (1996:



35), estabeleceu-se uma forma de contrato que teve um valor pactual. Esse valor pactual implica que todos, ao mesmo tempo em que são livres, estabelecem um contrato de convivência, estabelecendo o *modus vivendi* dos povos constituídos em comunidade.

Segundo Chauí (1997:400), a organização da sociedade pelo contrato fundou a soberania, ou a transferência a um terceiro para essa organização, com vistas a legitimar a teoria do pacto social. Platão (s.d:170), já com uma visão político/científica da questão, afirmou tratar-se daquele que exerce um poder diretivo, mais especificamente, um poder autodiretivo, ou, sob o olhar ainda platoniano, o que conhece a essência das necessidades.

Do conjunto de fatores acima mencionado surgiu o político, na essência da significação, e com ele o poder instituído. Essa idéia se confirma em Rousseau (1996:53), que afirma que, pelo pacto social deu-se existência ao corpo político, sendo que esse corpo político se constitui do soberano e de seus súditos. É oportuno ressaltar que, na visão de Platão, esse soberano, no seu tempo, já se disseminava no exercício do poder, delegando aos arautos a missão de transmitir decisões a terceiros. Trata-se da abstração do poder que, segundo Foucault (2003:179), ao avaliar a questão da sistematização das suas origens, afirma que existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social. Essa afirmação traz, na sua essência, uma interpretação da realidade histórica, que tem, nela mesma, o poder disseminado, ou abstraído nessa realidade, para a dominação.

Em *Vigiar e punir* (1987), Foucault faz um delineamento do exercício do poder, dando conta de que ele sempre se deu de forma a ser o resultado de uma visão estratégica sobre um corpo social a ser administrado por um soberano, “sabedor de todas as coisas”, capaz de se disseminar na estrutura desse poder, delegando-o a *corpos políticos*, devidamente treinados para esse exercício, o que Foucault caracterizou como micro-física do poder. Mas cabe avaliar que esse exercício precisa ser compreendido a partir da forma como foram estabelecidas as relações com o trabalho, logo, com o processo de produção de riqueza. Historicamente, tal como o exercício do poder foi se delineando, o trabalho também cunhou marcas diferentes de organização, que foram da compreensão do mesmo apenas como forma

de sobrevivência, passando pela mão de obra escrava (Antiguidade Clássica), por uma relação hierárquica de trabalho, que esboçou o modelo de Estado capitalista (Idade Média), pela compreensão do mesmo como riqueza, culminando com o trabalho alienado, com valor de mercadoria, fora, portanto, da relação com o meio de sobrevivência (Modernidade).

A correlação de forças, manifestada no exercício do poder e na relação com o trabalho, é que tem produzido a história efetiva, ou a figura resultante dessa correlação. É dela, portanto, que emergem sujeitos históricos<sup>1</sup>, capazes de movimentar a própria história. Logo, é desse movimento que vão surgir os conflitos e as contradições, manifestadas nos diferentes tipos de violência. Isso implica que, nas organizações políticas, para além de uma transferência de poder para o soberano, o que há são coerções histórico/políticas, que produzem sociedades cindidas, imprimindo modos de vida diferentes, logo, capazes de produzir classes sociais diferentes, sendo que essas coerções é que são determinantes para a organização da sociedade. São elas, portanto, a resultante do exercício do poder, responsável por (re)desenhar a história, em seu caráter de efetividade, ou a que vai emergir dos fatos que denotam o modo de vida dos povos.

A propósito das questões acima, pode-se remeter para Foucault (2003:29). Em suas considerações sobre a história, o autor avalia, entre outras coisas, que ela é uma miríade de acontecimentos entrelaçados, produzindo um universo marcado por contradições, que ele caracteriza como maravilhosamente colorido e repleto de sentido, que é a própria história. E Foucault vai se apropriando dessa condição, quando afirma que ela é movimentada por uma multidão de erros e de fantasmas. Trata-se de pontos de discórdia, que se apagam em meio à própria movimentação da história. Aqui se impõe a marca da história tradicional, ou a história contada pela história, que é capaz de dissolver nela mesma os conflitos e as contradições da história efetiva, materializados nos exercício de poder.

---

<sup>1</sup> A noção de sujeito histórico será retomada, posteriormente, quando discutirmos o conceito de sujeito assumido na pesquisa.

## **1.2 As diferentes formas de organização do poder: a organização do Estado Civil ou os diferentes modelos de estado de direito**

As relações de poder, constituídas ao longo da história, tiveram origem nas diferentes construções sociais do homem. Logo, delas têm emergido as diferentes formas de organização política e econômica. Isso implica que é na reconstrução constante dessas organizações que os diferentes modelos de estado foram se instituindo, materializando as práticas de hierarquização. Essas práticas tiveram início na sua forma mais elementar, como a instituída no âmbito da família, através do chefe do casal, passando por tiranos, por senhores de escravos, por teocracias, por oligarquias, por aristocracias, culminando com as democracias, que têm constituído as formas de exercício do poder, na maioria das organizações políticas atuais, a partir das diferentes formas de organização do Estado.

Interessa-nos, neste ponto, buscar, sinteticamente, a forma como os diferentes modos de organização do Estado têm sido concebidos, não sem antes buscar, na história, a sua forma de materialização. Como ponto de partida, os registros mostram uma pré-existência social como um modelo de Estado de natureza. Chauí (1997:220-223) sintetiza esse modelo de Estado a partir das proposições de Hobbes e de Rousseau. Segundo a autora, para Hobbes, em um estado de natureza, os indivíduos viveram isolados e em luta permanente, vigorando a guerra de todos contra todos. Já em Rousseau, o estado de natureza se caracterizou pela condição dos indivíduos, que viveram isolados pelas florestas, sobrevivendo com o que a natureza lhe dá, desconhecendo lutas, se comunicando pelo gesto, pelo grito, pelo canto, numa língua generosa e benevolente. Ainda segundo a autora, tanto a concepção de Hobbes como a de Rousseau evidenciaram uma percepção social como luta entre fracos e fortes, vigorando a lei da selva, o poder da força. Para o pensamento buscado pela autora, embora seja um estado social, não se tratou de um modelo de estado propriamente político. Tratou-se

de um estado de vida ameaçador e ameaçado contra o qual os humanos se romperam para dar lugar à sociedade civil, criando o poder político e as leis.

Mas os registros tem considerado que o conceito de Estado tomou forma só a partir da modernidade, mas tem a sua origem na organização do homem em sociedade para além dos laços de família. Aliás, essa constituição política foi a que deu vida à primeira forma de estado, caracterizada por Aristóteles como República. Desse modo de organização originou o poder, não mais centrado na família, mas relacionado ao público

Indo além do caráter de privado e de público, no âmbito da família e para além dela, segundo Bobbio (1987:74), Engels concebe a noção de Estado, na sua origem, a partir da instituição da propriedade privada, que produziu a divisão social do trabalho, e, por consequência, a divisão da sociedade em classes, dando origem ao poder político, que tem como objetivo, entre outras coisas, administrar o estado de coisas instituído. Do entendimento da questão a partir das relações de poder emergiu a necessidade de delimitação de territórios. Desse pressuposto, retomando Bobbio, (1987:94), o autor busca em Mortati (1969) uma concepção de Estado que ele considera autorizada: *o Estado é um ordenamento jurídico destinado a exercer o poder soberano sobre um dado território, ao qual estão necessariamente subordinados os sujeitos a ele pertencentes*. A concepção de Estado tomada pelo autor e por ele considerada autorizada é a resultante das relações entre poder e direito ou o Estado de direito.

A partir de agora, buscaremos uma compreensão de como o Estado civil, historicamente, tem se organizado. Segundo Bobbio (1987:104), enquanto resultante das relações entre direito e poder, ele remete para Aristóteles. Para o conjunto de idéias originado a partir do pensador em questão, o Estado pode se organizar em forma de monarquia (governo de um), aristocracia (governo de poucos) e de democracia (governo de muitos). Mas é Kelsen, segundo Bobbio (1987:94), quem irá propor, a partir da concepção do Estado como ordenamento jurídico, criticando o princípio aristotélico, uma forma diferenciada de entendimento da questão. Segundo o autor, para Kelsen não são três as formas de

organização do Estado, mas duas, e elas podem ser compreendidas assim: *O ordenamento jurídico pode ser criado e, continuamente, modificado ou a partir do alto, quando os destinatários das normas não participam das criações das mesmas; ou de baixo, quando dela participam.* São elas, para Kelsen, segundo Bobbio, que correspondem a duas formas puras ou ideais de governo, que são a da autocracia e a da democracia. Cabe ressaltar que é através desses dois pressupostos, que são a síntese das concepções originadas dos pressupostos aristotélicos, que têm dado origem às diferentes formas de organização do Estado que, por sua vez, propõem formas diferenciadas de governo, ou para modelos de estados diferenciados.

Até aqui, temos procurado entender o Estado como uma organização jurídica, que teve origem na passagem do Estado de natureza para o Estado civil, ou para o poder político. O Estado, enquanto organização jurídica, tem se constituído de diferentes formas. Para a história, não há como negar que a sua organização teve origem ainda na antiguidade. Segundo Rousseau (1996:36), na organização de um corpo moral e coletivo, que se tornou pessoa pública e recebeu, inicialmente, o nome de cidade, e agora, república, ou corpo político, chamado Estado, através do qual se exerce o poder simbólico.

Sem deixar de considerar os modelos pré-existentes aos quais já fizemos referência, a seqüência histórica do Estado, enquanto organização, é a seguinte: o estado feudal, caracterizado por uma forma de organização dupla. Por um lado, ele pode ser caracterizado pelo exercício acumulado das diversas funções diretivas, exercidas pelas mesmas pessoas e pela fragmentação do poder central, em pequenos agregados sociais e, por outro lado, o Estado burocrático; o Estado estamental, caracterizado por uma organização política na qual se formaram órgãos colegiados, que reuniram indivíduos possuidores da mesma organização social. Tratou-se da organização política intermediária entre o fim da idade média e o início da idade moderna, que teve como marca uma gradual institucionalização dos contra-poderes e pela transformação das relações pessoa-a-pessoa em relações entre instituições; o estado absoluto é o que foi capaz de eliminar os ordenamentos jurídicos das cidades, concentrando o

poder em um determinado território, na figura do soberano; o Estado representativo se constituiu, inicialmente, como o poder do príncipe, fazendo valer a tradição e o poder representativo do povo. Quando se diz inicialmente é porque esse modelo de Estado é o que perdura, ultrapassando, é claro, a fase inicial.

Segundo Bobbio, nele, houve um alargamento dos direitos políticos, chegando ao sufrágio universal masculino e feminino, passando pelas organizações partidárias, que elevaram a questão para além das representações por indivíduos singulares, filtrando as representações através dos partidos. Interessa-nos, aqui, a forma como o exercício do poder tem se materializado na compreensão do Estado poder absoluto e enquanto poder representativo, cujos registros histórico/filosóficos os indicam como os que têm coberto toda a modernidade, através de diferentes formas de organização desse Estado. Essa compreensão se faz necessária, uma vez que é dela que emergem os conflitos, que são capazes de produzir a identidade dos diferentes tempos históricos, logo, a identidade dos diferentes modelos de estado instituídos na modernidade, portanto o que identifica o estado contemporâneo. Isso implica que, no ponto que de segue, faremos uma discussão do Estado moderno, na perspectiva das rupturas.

### **1.3 A identidade político/econômica do Estado moderno: os modelos de estado instituídos**

O delineamento da modernidade, feito por Silva Jr. (2002), aponta o começo da Renascença a partir da ruptura com o sistema de produção do modelo de estado feudal, logo, também, a partir de uma ruptura com a forma de organização do poder. Segundo o autor, os estudiosos têm concebido o Estado moderno, entre outros aspectos, a partir da semelhança que ele guarda com o Estado de natureza, já que ele foi capaz, como na pré-existência social, de produzir as individualidades. A partir desse pressuposto, que caracterizou a modernidade, gostaríamos de destacar a sua identidade no que se refere ao caráter econômico, que teve como marca o liberalismo. Segundo Silva Jr (2002:13), essa ruptura histórica teve como

defesa os direitos individuais, que foram a liberdade, a igualdade e a propriedade, consolidando, entre outras coisas, a acumulação de riqueza como uma verdade a ser defendida. Dela resultou a consolidação do capitalismo. Segundo Chauí (1997), a teoria liberal, seguida de alguns fatos históricos, instaurou os instrumentos de um modelo de Estado capitalista liberal. Ainda segundo a autora, esse modelo de Estado é desenhado a partir de uma trílice função, assim distribuída

(i) o Estado deve respeitar a liberdade econômica dos proprietários privados, deixando que façam as regras e as normas das atividades econômicas; (ii) O Estado tem a função de arbitrar, por meio das leis e da força, os conflitos da sociedade civil; (iii) O Estado deve garantir a liberdade de consciência, isto é, a liberdade de pensamento de todos os governados, e só poderá exercer censura nos casos em que emitam opiniões sediosas que ponham em risco o próprio Estado. Nessa perspectiva, então, tem-se uma concepção de Estado fundada no direito do indivíduo, provedor das liberdades individuais, embora tivesse como meta alcançar a liberdade para todos. (Chauí 1997:402)

É interessante observar a leitura de Santos (2003) a respeito da modernidade. O autor considera, sob todos os aspectos que caracterizam os princípios fundadores desse pressuposto histórico, que foi a partir do século XVI que a relação do Estado com a produção de riqueza se estabeleceu. Mas, embora essa seja a marca de toda a modernidade, foi no final do século XVIII que o capitalismo de fato se impôs como modo de produção dominante, nos países da Europa, por causa da industrialização. Os princípios fundadores da modernidade, na esfera econômica, considerando as noções referenciadas, deram origem ao capitalismo institucionalizado, que, por sua vez, deu origem a novas formas para o Estado, para a sociedade e para a racionalidade econômica, que, ao longo dos séculos XIX e XX, tem cumprido etapas diferentes, resultantes das correlações de força que emergiram dos contextos sócio/político/econômicos. Essas correlações de força têm se manifestado no pensamento histórico/filosófico, que denota a modernidade na sua representação política, constituída nos diferentes modelos de estado. Ao dividir a modernidade em períodos distintos, a partir da consolidação do capitalismo, Santos (2003) não só aponta as leituras originadas dos contextos, como também faz os discernimentos desses contextos, considerando tais relações.

Isso implica as reformulações a que o modelo de estado capitalista se submeteu, a partir da sua consolidação e para as quais o autor determina as etapas que as caracterizaram.

Santos busca a compreensão do capitalismo na ruptura com o que foi proposto por Hobbes, por Rousseau, ou por Locke para o Estado, materializado em três períodos diferentes. O primeiro período diz respeito à ruptura do Estado liberal com ele mesmo, na sua natureza marcada entre a solidariedade e a identidade, entre a justiça e a autonomia, entre a igualdade e a liberdade, para dar lugar a um desenvolvimento sem precedentes no princípio do mercado, na atrofiação quase total do princípio da comunidade e no desenvolvimento ambíguo do princípio do Estado

Na concepção de Santos, a ruptura com o projeto inicial da modernidade, fundado nos duplos acima mencionados, produziu o desenvolvimento de mercado, a industrialização crescente e a expansão das cidades industriais e comerciais, entre outras modificações. Nesse contexto político/econômico, a comunidade concreta, suposta por Rousseau, que era formada por cidadãos livres, se dualizou, reduzindo-se ao composto de dois elementos abstratos, que são: a sociedade civil, concebida como agregação competitiva de interesses particulares, que se caracterizou como suporte da esfera pública, e o indivíduo, formalmente livre e igual, suporte da esfera privada, elemento constitutivo da sociedade civil. Esses elementos abstratos de materialização do Estado concretizaram a matriz construcional do estado liberal, que foi a acumulação de capital, tendo o Estado como interventor do processo.

Já o segundo período se fundamentou nos pressupostos do positivismo de Comte, que discutiu a sociedade na perspectiva do progresso da humanidade, através de diferentes etapas vividas pela sociedade, chegando ao estado positivo, que seria a possibilidade de explicação dos fatos sociais. Esses pressupostos supuseram uma reformulação para o estado, que promoveria transformações profundas e vertiginosas não só na relação com o processo de produção de riqueza, mas, sobretudo, na relação capital/trabalho. Essa reformulação, que começou a tomar forma no final do século XIX e boa parte no século XX, se deu a partir de princípios que foram assim caracterizados por Santos (2003):



- **Do ponto de vista econômico:** O capital industrial, financeiro, econômico e comercial concentra-se e centraliza-se, proliferam-se os cartéis, aprofunda-se a ligação entre a banca e a indústria, cresce a separação entre a propriedade e a luta imperialista pelo controle dos mercados e das matérias primas, as economias de escala fazem aumentar o tamanho das unidades de produto e a tecnologia de que estas se servem está em constante transformação, surgem as grandes cidades industriais, estabelecendo os parâmetros do desenvolvimento em que estão situadas
- **Do ponto de vista social e político:(...)** o desenvolvimento industrial capitalista e a conseqüente expansão do operariado, por um lado, e o alargamento do sufrágio universal, inscrito na lógica abstrata da sociedade civil e do cidadão formalmente livre e igual, por outro lado, contribuíram para a rematerialização da comunidade, através da emergência das práticas da classe e da tradução dessas em políticas de classe. São os sindicatos e as associações patronais, a negociação coletiva, os partidos operários burgueses a disputarem um espaço político, anteriormente, negociado entre os partidos burgueses e oligárquicos. Este processo de rematerialização social e política é um dos aspectos mais característicos deste período e o seu dinamismo dava-se, em boa parte, às transformações na composição das classes trabalhadoras, à sua crescente diferenciação interna, às mudanças constantes dos setores produtivos privilegiados pela lógica da acumulação do capital, a importância progressiva do setor dos serviços e à conseqüente ampliação e fortalecimento social e político das classes médias.
- **Do ponto de vista do Estado (...)** o Estado é, ele próprio, um agente ativo das transformações ocorridas na comunidade e no mercado e, ao mesmo tempo, transforma-se, constantemente, para se adaptar a essas transformações. A sua articulação cada vez mais compacta com o mercado evidencia-se na progressiva regulamentação dos mercados, nas ligações dos aparelhos de Estado dos grandes monopólios, na condução das guerras e de outras formas de luta pelo controle imperialista dos mercados, na crescente intervenção do Estado na regulação e institucionalização dos conflitos entre o

capital e o trabalho. Por outro lado, o adensamento da articulação do Estado com a comunidade está bem patente na legislação social, no aumento da participação do Estado, na gestão do espaço e nas formas de consumo coletivo, na saúde e na educação, nos transportes e na habitação, enfim, na criação do Estado-Providência.

A reformulação proposta, no seu caráter sócio/político/econômico, que elevou a relação capital/trabalho, dentro da perspectiva produtivo/liberal, caracterizada por um estado apenas protetor da propriedade, trouxe, no final do século XIX, e em grande parte do século XX, um modelo de Estado caracterizado como o Estado de Bem-estar. Trata-se de um modelo de Estado que, segundo Silva Jr. (2002:22), se caracterizou pela operacionalização de políticas que transformariam o Estado em instituição central para a expansão do mercado, através das instituições criadas pelo próprio modelo de Estado, conforme as considerações de Santos.

Segundo Chauí (1997:399), tratou-se de um modelo de Estado construído intencionalmente, nos pressupostos marxistas, buscados com o objetivo de se fazer emergir um modelo de estado comunista, passando por um conjunto de reformas, ou de etapas históricas, através das quais o poder passaria das mãos da burguesia para as mãos do proletariado, sem a necessidade de uma revolução. Nesse contexto de reformas do Estado, a etapa socialista seria a principal delas, que, inspirada nos regimes socialistas, já consolidados na União Soviética e na China, faria com que, entre outros problemas a serem resolvidos, os trabalhadores encontrassem um contraponto para as desigualdades e injustiças do capitalismo. Cabe ressaltar que essa reforma foi marcada pela contradição, já que o desenvolvimento do capital se deu em meio a uma postura diferenciada frente ao trabalho que, por sua vez, promoveu o fortalecimento da classe trabalhadora, tendo o estado de assumir uma gestão que atendesse tanto um quanto outro. Segundo Santos (2003: 85), em se tratando de um outro projeto de Estado para a modernidade, definiu-se o que era possível em uma sociedade capitalista, atirando para o lixo da história tudo mais.

Para finalizar, a relação com os modelos de Estado instituídos na modernidade, entre as relações do poder público e o modo de produção da riqueza, para Santos, há o terceiro e último período, vivenciado pela história, com características que não ultrapassam os limites do capitalismo, aquele proposto pelo liberalismo, na propriedade privada e na concentração de riqueza. Esse período, na cronometria de Santos (2003:87), começa a se estruturar na década de 1960, promovendo profundas e vertiginosas transformações no modo econômico vigente. Como marca, é possível caracterizá-lo a partir da pujança do mercado que, na compreensão do autor, colonizou tanto o princípio do Estado como o princípio da comunidade. Isso tem implicado políticas econômicas adequadas a interesses regulados pelo capital internacional. Trata-se do modelo de Estado caracterizado como Neoliberal, exatamente pela forma como as relações com o Estado e com a comunidade têm se organizado, em ruptura com o modelo de Estado de Bem-Estar, portanto, uma retomada dos princípios fundadores do liberalismo.

Dado o nosso objeto de investigação, é necessário que se busque, mesmo que de forma sintética, a caracterização desse último modelo de estado, que a história tem registrado. Para não perder de vista o raciocínio de Santos (2003), tomaremos do autor o seu entendimento da questão, a partir dos planos que orientaram a construção do modelo de Estado proposto.

- **Para o plano econômico:** (...) ocorreu o crescimento explosivo do mercado, propulsionado por um novo agente criado à sua medida –as empresas multinacionais – torna possível contornar, se não mesmo neutralizar, a capacidade de regulação nacional da economia, os mecanismos corporativos de regulação dos conflitos entre capital e trabalho, estabelecidos a nível nacional no período anterior, enfraquecem, e a relação salarial tornou-se mais precária, assumindo formas que, na aparência pelo menos representa um certo regresso ao capitalismo liberal; a flexibilização da automatização dos processos produtivos, combinados com o embaratecimento dos transportes permitem a industrialização dependente do terceiro mundo e destroem a configuração espacial do

aparelho produtivo nos países centrais com a descaracterização das regiões, a emergência de novos dinamismos locais, a ruralização da indústria, a desindustrialização, a subcontratação internacional etc.

- **Para o princípio da comunidade:** Esse princípio, pela sua natureza, no contexto, é atravessado pelo poder econômico. A leitura de Santos (2003:88) o sintetiza, considerando a relação capital/trabalho dele emergente. Para o autor, (...) a rematerialização da comunidade, obtida no período anterior, através do fortalecimento das práticas de classe, parece enfraquecer de novo, pelo menos na forma que adquirira, anteriormente. As classes trabalhadoras continuam a diferenciar-se da sua base material como de sua lógica de vida. A classe dos serviços atinge proporções sem precedentes; as organizações operárias deixam de poder contar com a lealdade garantida de seus membros (...) e perdem poder negocial face ao capital e ao Estado; as práticas de classe deixam de se traduzir em políticas de classes e os partidos de esquerda vêem-se forçados a atenuar o conteúdo ideológico dos seus programas e a abstratizar o seu aspecto eleitoral.

Esses princípios sintetizam as grandes questões que têm caracterizado o Estado moderno, na sua última forma de representação. Segundo Santos, (2003:88), o Estado nacional, ou aquele constituído no auge da modernidade, parece ter perdido a vontade política para regular as esferas da produção, promovendo privatizações, desregulação da economia e da produção social, promovendo a retração das políticas, produzidas no Estado-Providência, ou o Estado de Bem-estar, dando lugar ao modelo de estado neoliberal, cuja característica maior é a internacionalização do capital, materializado no seu caráter global. Chauí (1997:403) sintetiza esse modelo de Estado afirmando que, com a teoria e a prática neoliberais dá-se o encolhimento do espaço público dos direitos sociais e o alargamento do espaço privado dos interesses de mercado.

O contexto descrito para o último modelo de Estado referido começou a tomar forma depois da segunda guerra mundial e se fortaleceu a partir dos anos de 1960, mas foi no final de 1970 e no início da década de 1980 que ele, de fato, se concretizou, através das buscas

para o modo de operação do capitalismo proposto. Nesse contexto político, não se pode perder de vista os organismos multinacionais que foram criados para sustentar os déficits originários dessa nova estrutura de poder, tais como: o Banco Mundial, o Banco Interamericano de desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, a UNESCO, a CEPAL etc.

Segundo Silva Jr. (2002), os organismos acima referenciados assumiram funções específicas, voltadas para a consolidação, em nível global, da nova forma histórica do capitalismo. Em outras palavras, eles se constituíram em organismos que financiariam as demandas sociais decorrentes do desemprego estrutural. Nesse contexto, deverá, a partir da relação que se estabelece com o público e com o privado, surgir um conceito de Estado para além do conceito de Estado de Bem-estar. Tratou-se de um estado nacional forte e pouco interventor, tanto no caráter econômico quanto no caráter social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades do Estado, pouco interventor porque impulsiona um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a sociedade civil. Trata-se, portanto, de um Estado apenas gestor das políticas necessárias à administração do capital.

O modelo de Estado neoliberal se explicitou, para os países periféricos, na década de 1990, através de idéias políticas que já vinham sendo implementadas em países da Europa. Essas idéias dariam sustentação aos países em desenvolvimento na nova ordem mundial. Tratou-se do consenso de Washington, que fez recomendações para que esses países conseguissem levar adiante o que se propunha para eles. Tomemos de Fiori (2001:85) o que diziam tais recomendações, apresentadas em três capítulos: O primeiro capítulo, que se referia às políticas macro-econômicas, recomendava austeridade fiscal e disciplina monetária, donde se seguia, de forma direta, a exigência de um p

O segundo capítulo tratou da forma como deveriam se dar as relações do capital com o mercado. Segundo Fiori (2001:85), essa questão se impôs programa de corte de gastos e de implementação de reformas administrativas, previdenciárias e fiscais, consideradas indispensáveis para o sucesso de estabilização monetária. a partir do princípio da

desoneração do capital para que houvesse uma competitividade no mercado internacional, sendo essa a condição para que os países periféricos pudessem entrar no jogo global. A propósito de explicitação do que consiste esse pressuposto do modelo de Estado Neoliberal, remeteremo-nos para Chauí, (2003)<sup>2</sup>, que, em uma aula inaugural, na FFLCH, o expõe, de forma muito didática. Para a autora, tratou-se de um dos pilares que deveria sustentar o modelo de Estado instituído. Na sua análise, ela conclui que os países periféricos, apontados por Fiori, se quisessem entrar nessa ordem mundial, teriam de promover uma reforma fiscal, para incentivar os investimentos privados, para reduzir impostos sobre o capital e sobre as fortunas, aumentando os impostos sobre a renda individual, portanto, sobre o trabalho, sobre o consumo e sobre o comércio.

Por fim, no terceiro capítulo, propôs-se um desmonte do modelo de industrialização, que culminaria com uma mudança radical das estratégias nacionais de desenvolvimento dos países atrasados. Através da mesma análise de Chauí, pode-se, também, entender essa proposição no contexto das reformas. Para a autora, trata-se de um Estado que deveria se afastar da regulação econômica, deixando que o próprio mercado, com sua racionalidade própria, operasse a desregulação. Pela leitura da autora, trata-se da abolição dos investimentos na produção, do controle estatal sobre o fluxo financeiro, de drástica legislação anti-greve e vasto programa de privatização.

Em síntese, a representação da modernidade, na construção do neoliberalismo, tem sido uma reconstrução constante que chegou a um mundo sem fronteiras econômicas, impondo, também, um reordenamento na política. Trata-se de um mundo global que tem retomado a história, nos processos de valorização, decorrentes das conquistas dos períodos marcados pelas navegações. Segundo Casanova (2000:50), referindo-se ao modelo de estado vigente, logo à ordenação política neoliberal, é indispensável não só ver o novo da globalidade, mas também o velho, e no velho se encontra o colonialismo da idade moderna, um colonialismo global, que hoje é também neoliberal e pós-moderno. A reconversão é em

---

<sup>2</sup> Marilena Chauí: Aula inaugural na FFLCH, proferida em 20 de fevereiro de 2003. Ensaio sobre os problemas da educação brasileira.

grande parte uma “recolonização”. Segundo Frigotto (2000:221), o pressuposto da globalização, em sua aparente neutralidade, cumpre um papel ideológico de encobrir os processos de dominação e as relações imperialistas do capital.

Dado o nosso *corpus* de análise, é do nosso interesse buscar a forma como a ciência deverá se comportar nesse último contexto político e econômico. É de Chauí (1997:403) a consideração sintética, porém, representativa, da questão. Segundo a autora, a ciência e a tecnologia tornaram-se forças produtivas, deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação. Conseqüentemente, mudou o modo de inserção dos cientistas e técnicos na sociedade, porque estes tornaram-se agentes econômicos diretos e a força e o poder capitalistas encontram-se no monopólio dos conhecimentos e da informação. Podemos, aqui, nos remeter para Bakhtin (1990:31) e o seu trato do caráter simbólico com o mundo real. Segundo o autor, a realidade do mundo exterior, retratada nos conceitos, é de natureza ideológica, ou seja, eles possuem significados que transcendem o aspecto meramente metalingüístico, próprio da linguagem conceitual

Do que se considerou, anteriormente, não se pode atribuir sentido à história sem que se entenda a relação com o capital/trabalho, já que essa relação é a responsável pela identidade da própria história, juntamente com os modelos político/econômicos, dando origem aos modelos de estado já referenciados. Aliás, o Estado só se caracteriza como tal na complexidade emergente das relações capital, trabalho e poderes econômico e político, o que implica que essas relações são fundadoras de identidade. Mas cabe avaliar que o entendimento dessas relações não passa, necessariamente, por um mesmo olhar, o que implica conferir sentidos diferenciados para a mesma história. Se é possível atribuir sentidos diferenciados para a mesma história, a modernidade não fugiu à regra, e os olhares para ela direcionados produziram efeitos desentido também diferenciados. Pretendemos, embora de forma muito sumária, aqui, compreender a questão a partir do trabalho, atrelado aos poderes político e econômico, considerando pelo menos dois pontos de vista que se contrapõem.

Começamos pela visão de Marx (2003:49). Grosso modo, para o autor, o trabalho passou da relação de suprimento das necessidades básicas para a relação com a cadeia produtiva, através de uma ordem marcada pela divisão social do próprio trabalho, imposta pelo capitalismo. Mas há de se destacar, dessa cadeia, a força que essa divisão passou a ter, uma vez que, no movimento do capital, ela passou a ter um valor de referência, passando a ser considerada, também, como mercadoria, o que, na avaliação do autor, sempre esteve abaixo do seu valor, permitindo a produção e acumulação da riqueza. Trata-se de processos de regulação econômica, social e política, que produziram fissuras na estrutura da sociedade. Essas fissuras são manifestadas, segundo Marx (1978:XII), em virtude de o Estado ter produzido uma classe desprovida de todos os bens. A propósito desse estrangulamento, promovido pelo modo de produção capitalista, para se entender tal situação é possível se apropriar de Gramsci (1991:40) e da sua avaliação a respeito da relação capital/trabalho. O autor afirma que não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existentes em um dado sistema, mas importa conhecê-lo, geneticamente, em seu movimento de promoção, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações, mas também da história dessas relações. Isso implica que não se compreende a história a partir de fatos isolados, mas sim nas relações que eles estabelecem.

Diferentemente da posição de Marx a respeito da sociedade moderna, há de se destacar a posição de Durkheim (1999:173). O autor se apropriou de pressupostos que sustentaram as discussões sobre a sociedade, considerando-a a partir de fatos sociais, que foram entendidos por ele como coisas e que apresentam ordem anatômica ou morfológica. A sua leitura sobre a questão lhe permitiu afirmar que os mesmos acontecimentos são qualificados como saltares ou como patológicos, conforme os sentimentos de quem os estuda. Sob o ponto de vista durkheimiano, portanto, há um interesse em compreender as fontes da ordem e da desordem social, e a identificação das forças que regulam ou desregulam a sociedade. Desses interesses surgiram, então, ainda segundo o modelo de análise, uma forma de leitura desses fatos sociais e a caracterização dos mesmos como



funcionalistas, uma vez que uma análise do fato social diz respeito à compreensão das suas funções, visando a estabelecer a ordem social.

#### **1.4 -A propósito do modelo de Estado Neoliberal: a reforma do Estado brasileiro**

O marco das reformas neoliberais, aquelas pretensamente implementadas em um contexto de desconstrução do modelo de estado pré-existente, tomou forma no final da década de 1970, e o Estado de Bem-estar foi dando lugar a um novo liberalismo, através de reformas políticas, tendo como princípio a ser defendido a expansão do capital que, em se tratando de Brasil, rompeu, também, com o neoliberalismo em construção, que apostava apenas em um estado mínimo a ser atingido. Segundo Bresser Pereira (2006:1), verificada essa hipótese, foi necessária uma outra construção, baseada em alguns pré-requisitos, capazes de dar forma a um modelo de Estado que não se resumisse apenas ao Estado mínimo, mas que fosse suficiente para garantir, também, os direitos sociais e promover a competitividade dos países. Tratou-se de um modelo de Estado que pode ser caracterizado como Estado-Social Liberal, em detrimento do Estado Burocrático que as políticas desenvolvimentistas implementaram. A reforma do Estado, nessa perspectiva, implicaria não mais a utilização de burocratas estatais para executar os serviços sociais e científicos, mas contrataria, competitivamente, organizações públicas não-estatais.

Ainda segundo Bresser Pereira (2006:37), essa forma de conceber o Estado como Social Liberal, que não foge aos pressupostos liberais, deveria pressupor cidadãos menos protegidos e mais livres, na medida em que o Estado, que reduz sua face paternalista, torna-se, ele próprio, competitivo, e assim, requer cidadãos mais maduros politicamente, cidadãos talvez mais individualistas, porque mais conscientes de seus direitos individuais, (...).

Conforme se considerou, anteriormente, os princípios fundadores do neoliberalismo se configuraram para os países periféricos na década de 1990. No Brasil, da mesma forma que outros países caracterizados como tal, essa foi a década da virada, através das reformas impostas para o modelo de estado que já havia se solidificado em países desenvolvidos. Por

aqui, as reformas começaram a dar sinais de que deveriam acontecer no governo de Fernando Collor de Mello, tendo o governo de Itamar Franco, segundo Silva Jr. (2002:78), como transição ou como preparação para uma próxima etapa, que se consolidaria no governo Fernando Henrique Cardoso. FHC se impôs como candidato tendo como discurso a ruptura com o estado desenvolvimentista, conforme referência tomada em Bresser Pereira.

A reforma suposta pelo então candidato tomou forma a partir da sua posse no governo. É nossa intenção, nesse contexto, buscar os pressupostos básicos dessa reforma naquele que foi o colaborador de FHC para implementá-la, que foi o Ministro Bresser Pereira. Cabe ressaltar que as propostas coincidiram com os fundamentos de sustentação do neoliberalismo, materializados no Consenso de Washington. A reforma que viria ser implementada teria os seguintes componentes básicos: **a)** delineamento das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal, através de programas de privatização, terceirização e publicização (esse último implicou a transferência, para o setor público não-estatal, dos serviços sociais que hoje o Estado presta); **b)** a redução do grau de interferência ao efetivamente necessário, através de programa de desregulação que aumenta o recurso dos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de compreensão do país a nível internacional, ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional; **c)** o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornarem efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática) e da separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas do Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução e finalmente **d)** o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o contrato social da democracia.

Desses componentes básicos para a reforma do Estado é que deverão emergir as noções de público e de privado, que vão além de todas as concepções assumidas pelos modelos de Estado que a história foi capaz de registrar. Para Bresser Pereira (2006) não se trata de considerar a questão na tradicional dualidade. Para o autor, o privatizado está relacionado ao lucro, o público é o que é de domínio do Estado e o publicizado é o que é capaz de receber recursos públicos sem, contudo, ser órgão público. Trata-se de setores públicos, porém não estatal. Cabe ressaltar que a compreensão das noções de público e de privado, nas condições supostas, juntamente com os componentes básicos é que deveriam sustentar a reforma, dando origem ao modelo político desejado. São eles que deverão propor o encolhimento do Estado, já que esse é o princípio básico do Estado Neoliberal.

Preparado o terreno, a próxima etapa foi a de colocar os instrumentos legais a serviço da pretendida reforma. Tratou-se de um contexto no qual o público se minimizou, o privado se ampliou e o publicizável passou a ser lugar, também, de penetração do Estado, sem, contudo, ser responsável por ele. Essas noções de público e de privado concorreriam para um modelo de gestão forte, que convergiria para um estado mínimo, segundo Silva Jr. (2002: 43), adaptado às novas condições do capitalismo, tendo em vista o enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo.

Em síntese, neste capítulo, fizemos uma busca de conceitos sócio/histórico/políticos que permearão a análise a ser feita. Ponto por ponto, tivemos a preocupação com mostrar, embora de forma muito sumária, o sentido que o poder instituído foi tomando, sobretudo no seu caráter de abstração, e como ele se materializou nas organizações políticas do Estado, com destaque para o Estado moderno. Na construção histórica da relação político/econômica com os modelos de estado, situamos, na história recente, a reforma a que o Estado brasileiro se submeteu, tendo em vista se igualar aos países em desenvolvimento, no processo de globalização.

Considerando ser a análise do discurso de orientação francesa uma disciplina de natureza interdisciplinar, os conceitos levantados da história, juntamente com os fundamentos

teóricos da AD, nos servirão de base para compreender a relação dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a reforma a que o Estado brasileiro se submeteu no Governo FHC. Trata-se dos aspectos histórico/políticos que sustentarão a análise do documento na intenção de se responder à questão suscitada pela hipótese, ou seja, como o poder instituído, de forma velada, se presentifica no documento? Mas cabe avaliar que essa questão se juntará a outra que será levantada no próximo capítulo, que é a relação da produção de conhecimento com os aspectos histórico/políticos, ao longo da modernidade.

## CAPÍTULO II

### 2.0 O saber escolar no contexto histórico da modernidade

Até aqui, temos assumido uma postura diante da história para além dos fatos por eles mesmos. Isso tem significado uma compreensão de que as rupturas se confirmam nas mais diferentes formas de organização política que o homem foi capaz de construir, capazes, também, de caracterizar os diferentes modelos de estado, ao longo da história. Neste capítulo, temos a pretensão de levantar as relações que se estabeleceram, sobretudo na modernidade, entre o poder instituído e a produção de conhecimento escolar, sempre atrelado ao modo de produção de riqueza.

Na esteira da discussão acima levantada, encaminharemos outras discussões que nos parecem pertinentes, tendo em vista compreender a relação do conhecimento com a reforma que o Estado brasileiro promoveu, na década de 1990. Discutiremos a reforma do currículo no governo FHC e faremos, também, um histórico percorrido pelos estudos da Linguagem, nas últimas décadas, tendo em vista levantar a discussão que essa ciência já estava promovendo em relação ao trabalho com a linguagem, na década de 1980, ou mesmo antes dessa data, tanto do ponto de vista da academia quanto do ponto de vista de outras esferas, como estados e municípios.

Por fim, levantaremos alguns estudos já feitos sobre o documento, na intenção de se buscar olhares diferenciados sobre o mesmo. Nesses olhares, buscaremos não só a compreensão de quem conseguiu separar a história dos conceitos lingüísticos, tratando o documento como um avanço, pois romperia, de vez, com o ensino da gramática tradicional por ela mesma, mas também olhares que se confrontam com o documento, levantando as suas incoerências internas e a relação com as reformas políticas a que o país estava se submetendo. O nosso objetivo com as discussões que se seguem será, juntamente com as bases sócio/histórico/políticas, o de nos subsidiar na leitura que pretendemos fazer do *corpus*.

## 2.1 - As formas de organização do currículo na modernidade

Começaremos a discutir as formas de organização do currículo, na modernidade, por uma concepção desse objeto assumida pela ciência didática, não sem antes considerar que se trata de algo fundamentado em conceitos que têm sido construídos, historicamente, considerando não só o acúmulo de saber que a humanidade foi capaz de produzir, tendo origem nas suas indagações, mas também nos princípios histórico/filosóficos que os determinaram. Segundo a etimologia, a palavra currículo *é originária da palavra latina scurrere, correr, e refere-se a curso, ou ao saber, constituído de forma sistêmica e organizada, no percurso da história.* (Goodson: 1995:31). Portanto, por causa da própria história, foi necessário a esse saber sistêmico se conformar, melhor dizendo, dar forma ao conhecimento, segundo Goodson (1995:35), a partir de um conceito de escolarização, deixando emergir, dele, uma concepção de currículo que se organiza através de um saber seqüenciado, colocado nas mãos de quem possui o poder de esboçar e de definir o curso a ser seguido. Cabe ressaltar que, embora não seja seqüenciado, ele ainda está nas mãos de quem tem o poder de definir o que deve ser ensinado.

Para atender aos objetivos propostos, na modernidade, no período histórico caracterizado pelo liberalismo econômico, a escola se sustentaria em três princípios, que seriam o do progresso dos conhecimentos, o da educabilidade das crianças e o da democracia. Os princípios supostos denotariam o reconhecimento da educação como exercício da cidadania, materializado na natureza democrática do processo como um todo. Esses princípios, embora tenham se proposto romper com os pressupostos da idade média, que perduraram até o século das Luzes, se desviaram nas suas intenções, produzindo uma escola para atender aos interesses que vigiam política e economicamente. Esses interesses produziram uma escola adaptada, obsoleta e excludente. Isso implica que a produção de conhecimento também passou a ser o lugar da segregação. Na análise de Goodson (1995:93), para atender aos objetivos do capitalismo, a escola propôs currículos diferenciados para classes sociais diferenciadas. Naquele contexto, a tradição acadêmica esteve reservada ao

aluno da escola secundária, destinada a profissões liberais e aos cargos de direção e de altos negócios. Já o currículo mais utilitário esteve destinado aos que se preparavam para o mundo do trabalho.

Na perspectiva levantada, a complexidade exposta, que é produto de uma sociedade de classes, produziu saberes diferenciados para atender a classes sociais também diferenciadas. Isso significou, ainda na análise de Goodson (1995:87), que o saber, na modernidade, foi apresentado e aceito de tal forma que não foram feitas as ligações entre fatos específicos e fatos contextualizados, as classes inferiores não agiam sobre o conhecimento, nem generalizavam a partir de dados. Surgiu uma barganha diabólica: as classes inferiores apreendiam, mecanicamente, fatos específicos e contextualizados, mas a capacidade de generalizar, através dos contextos, não lhes era proporcionada ou estimulada. Em contrapartida, as classes superiores podiam incorporar suas percepções, instituições, informações e conhecimento em sistemas coerentes de pensamento e de inferência.

Na análise de Doll Jr. (1997:36), o século das Luzes viu nascer a nova era industrial que, com certeza, fez surgir uma relação diferenciada com a produção do conhecimento. Nesse novo contexto histórico, que se caracterizou pelo desenvolvimento tecnológico, fez surgir um currículo dicotômico, ideologizado, para atender às demandas originadas desse novo momento histórico. Tratou-se de um currículo para as classes mais favorecidas que “favorecia a cabeça” e um currículo para as classes menos favorecidas, que “favorecia as mãos”.

O currículo com marcas de segregação que a modernidade instituiu tem perseguido o processo histórico, supondo escolas diferenciadas para classes sociais diferenciadas, o que significa que ele é um fato, ainda hoje. Isso prova que a modernidade ainda não se esgotou em seus conceitos no que diz respeito à educação. Logo, o que começou a se desenhar na Renascença, se instaurando, de vez, no século das Luzes, ainda hoje é presença marcante. Ou seja, o modo de produção do conhecimento, atrelado ao modo de produção industrial/capitalista, que produziu escolas diferenciadas para classes sociais diferenciadas,

tem sido o padrão cumulativo da modernidade, representado pelas contradições da história. Esses saberes instituídos, fundados nas matérias escolares, segundo Goodson (1995:98), confirmando a posição de Marx (2003), tornou-se produtor de subjetividade. Não é sem razão que Sacristán, discutindo o conceito de currículo na contemporaneidade, afirma:

Por trás de todo currículo existe hoje, de forma mais ou menos explícita e imediata, uma filosofia curricular ou uma orientação teórica que é, por sua vez, síntese de uma série de posições filosóficas, epistemológicas, científicas, pedagógicas e de valores sociais. (Sacristán 2000:35)

A afirmação acima resulta de um entendimento de currículo que o autor assume como sendo:

projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada. (Sacristán 2000:34).

Da concepção de currículo acima, depreende-se a sua relação com as coerções tanto interna, passando pela construção da cultura que, segundo o autor, permeia, necessariamente, a construção do conhecimento sistematizado, quanto externas, passando pelas determinações históricas, políticas e econômicas, já que a questão precisa ser entendida a partir da configuração a que a escola está submetida. É essa condição do currículo que lhe imprime um caráter eminentemente político, portanto, instrumento a serviço do poder instituído. Logo, é dela, também, que emergem os conceitos necessários à construção do saber que o momento político/econômico está a exigir.

No que se refere à modernidade, a questão do currículo movimentou os saberes de forma a torná-los a serviço de uma ordem instituída, que pode ser representada no binômio: saber e trabalho, o que, na análise de Marx (2003:144) produziu a riqueza, o homem alienado e a sociedade de consumo. Esse contexto, ao lado de outros fenômenos, gerou uma concepção de ciência utilitária, que teve como fim precípuo a emancipação da humanidade, e o saber positivista e disciplinar se organizou na explicitação das estruturas. Marx (2003:184)



avalia que se trata de algo que está fora da relação do conhecimento, constituído da subjetividade.

É oportuna, aqui, a consideração de Foucault (1987:127) a respeito da escola resultante dos desvios no contexto histórico/político da modernidade, na ruptura com a idade média. Para o autor, tratou-se de uma legitimação das penas mitigadas, com vistas à formação de corpos habilitados para o exercício do poder. Tratou-se, portanto, de corpos dóceis, domesticados para tal fim. Esse foi o momento das disciplinas no qual nasceu uma arte do corpo humano, que visou não somente ao aumento das suas habilidades, nem tampouco a aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o tornaram tanto mais obedientes quanto fosse mais útil, tendo a escola de atender a essas necessidades, ou seja, treinar corpos para serem representantes legítimos do poder, além de estar a serviço dos interesses da demanda político/econômica

Conforme temos considerado, politicamente, a modernidade tem se reconstruído em seus pressupostos, e, na esteira dessa reconstrução, a produção de conhecimento vai, também, tomando formas diferenciadas dando forma aos diferentes modelos de estado. No modelo de estado caracterizado como de Bem-estar, as suas políticas constitutivas também passaram a educação. Nele, em confronto com o modelo de escola que se configurou para o capitalismo, ela teria um papel a cumprir. Segundo Sacristán (1999:14), desde o século XIX, e, especialmente, no século XX, o projeto de uma escola pública igual para todos foi considerado uma resposta idônea para se alcançar a igualdade, expandir a fé na razão e proporcionar as competências, as atitudes e os valores para o exercício de uma cidadania responsável.

No que se refere ao currículo, visando a garantir os direitos da sociedade, embora tenha se centrado no individualismo, o modelo de Estado de Bem estar, segundo ainda Sacristán (1999:10), criava um grande aparato escolar, que garantia o acesso à educação, com ações articuladas que assegurariam a coerência do processo educacional. Dentre essas articulações estava a dos conteúdos, logo, um currículo igual para todos, que, juntamente

com os outros elementos caracterizadores da educação, no contexto, venceria as dicotomias que o capitalismo havia produzido não só para o processo educacional, mas, sobretudo, para a sociedade de forma geral. Nessa perspectiva, a escola deixaria de reproduzir um modelo político/econômico para reproduzir um modelo social, de forma até ingênua, já que ela sozinha carregaria a responsabilidade de romper com a história.

A propósito sobretudo da adaptação da escola ao contexto político/econômico, podemos nos remeter para Durkheim, na intenção de evidenciar a sua concepção sobre a educação, considerando as concepções que ele teve sobre a sociedade.

O homem que a educação deve fazer-nos ser não é o homem tal como a natureza fez, mas como a sociedade deseja que ela seja, e a sociedade deseja que ele seja tal como pede a sua economia interna. Essas são as crenças religiosas, crenças e práticas morais, tradições nacionais e ocupacionais, opiniões coletivas de todo o tipo. Sua totalidade forma o ser social. Constituir esse ser em cada um de nós é o fim da educação. (...). (Durkheim, 1978:81-83).

Se a produção de conhecimento está sempre relacionada à organização do Estado, em sua natureza político/econômica, se a história se caracteriza por rupturas, interessa-nos, aqui, compreender, por fim, a forma como a produção de conhecimento, no modelo de Estado caracterizado como Neoliberal, tem se dado, sobretudo, nos países periféricos. Isso implica compreender a forma como tem se dado a sua adaptação aos interesses políticos e econômicos. Se se propôs uma reforma desses estados, com certeza, a educação foi um dos pontos dessa reforma, uma vez que, para o modelo de Estado proposto, ela também teria um papel a cumprir. No contexto político global, os organismos internacionais, que Silva Jr. (2002:33) caracterizou como multilaterais e também como intelectuais coletivos internacionais, entraram em cena para determinar a forma como a educação deveria se comportar. De forma estrategicamente organizada, visando a propor uma educação que estivesse a serviço do novo capitalismo, esses organismos idealizaram a escola necessária. Para tanto, foram realizados alguns eventos, em nível internacional, com vistas à construção

das bases legais de sustentação de um projeto de educação para todos, com o objetivo de orientar o que se pretendia.

Entre os eventos acima referenciados, destacam-se: a) *Conferência mundial de educação para todos*, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo Banco Mundial; b), *Conferência de Nova Delhi*, em 1993, na qual os países mais populosos do mundo, com índice de analfabetismo acentuado, se comprometeram com promover a educação para todos, inclusive propondo melhora em todos os aspectos, entre esses, a proposta de melhoria dos conteúdos educacionais, ou seja, ficou proposta uma intervenção nos currículos dos países alcançados pelo acordo. Na organização desses eventos, exercitou-se, de forma sutil, uma manifestação de poder que se constituiu de forma velada. A conferência de Jomtien deu origem a uma declaração contendo vários artigos que deveriam encaminhar um processo de educação que satisfizesse o contexto político mundial. Já a conferência de Nova Delhi deu origem a uma carta que ratificou as propostas de Jomtien.

Através dos documentos produzidos nos eventos acima referenciados, propuseram-se os princípios que deveriam orientar o processo educacional nos países que foram alcançados pelos acordos originados daquelas conferências. O relatório para a UNESCO, orientador desses princípios, irá propor uma escola adaptada às condições políticas e econômicas impostas aos países periféricos, a partir do modelo de estado instituído. Delors (1999:72), juntamente com uma equipe de trabalho, elaborou um relatório que sentenciou o que seria a educação nesse contexto. Na compreensão dos autores, já não é possível pedir aos sistemas educacionais que formem mão de obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação, pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápidas mudanças e capazes de dominar essas transformações.

Nesse contexto de educação caberá à escola desconstruir as singularidades dos sujeitos nas suas constitutividades históricas, para torná-los apenas mobilizadores de recursos mentalmente construídos. Essa razão leva a uma compreensão da escola enquanto lugar de

uma possível neutralidade ideológica, com funções determinadas, dentre essas, estamos destacando aquelas propostas por Delors, que deverão atender à educação no contexto global, sobretudo nos países nos quais haveria um investimento vultoso em educação, com vistas a formar cidadãos consumidores. A educação, nesse contexto, tem alguns pilares de sustentação, que são: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e por fim, aprender a ser*. Esses pilares denotam as competências que os aprendizes precisam desenvolver na escola para o “exercício da cidadania”. Cabe ressaltar que essas noções têm permeado o currículo e têm sustentado a orientação do ensino para o uso. Assim sendo, tem-se produzido uma escola bem dentro do caráter analisado por Foucault, ou a escola útil, mais especificamente, utilitária, que se presta a interesses que vão além do exercício da cidadania. Trata-se do papel ou da função que ela exerce, regulado por interesses político/econômicos, conferindo à escola um caráter funcional.

A produção de conhecimento adaptada ao modelo de Estado Neoliberal deixa atravessar concepções complexas. Dentre essas, gostaríamos de destacar pelo menos duas dessas concepções. Em primeiro lugar, estamos nos referindo às noções de público e de privado, questão que pode, também, ser considerada sob pelo menos dois pontos de vista diferenciados. Para discutirmos essa questão, nos remeteremos para Macedo (2002:134) e para as suas considerações, no que se refere à produção do conhecimento, ou seja, o que significam esses conceitos e a sua relação com a educação, nesse contexto. A autora, considerando o individualismo que se impôs sobre a sociedade, afirma que a educação, na contemporaneidade, assume uma natureza de bem privado, já que ela trabalha, fundamentalmente, as necessidades individuais, com vistas a garantir *o status* individual daqueles que a ela têm acesso. Isso implica que a veracidade do saber é substituída por sua utilidade, o que, num contexto de mercantilização, significa perguntar se tal saber é possível de ser comercializado.

A compreensão da educação enquanto bem privado sustenta, de fato, o pressuposto básico da reforma do Estado brasileiro, quando se propôs a individualidade como meta a ser

perseguida, tendo em vista a autonomia dos indivíduos. Nessa perspectiva, não há apenas um interesse em se implementar os conceitos de público e de privado, dentro do que o neoliberalismo, em se tratando de Brasil, supôs para esses conceitos, mas também em propor um processo de mão dupla para a produção de conhecimento, logo, o que se pode esperar do currículo, nesse contexto. Nele, cabe ao modelo econômico dizer que tipo de escola deseja, e ao cidadão assumi-la como um bem privado, como uma propriedade que tem valor no mercado, com vistas a garantir acesso ao trabalho, na condição de vulnerabilidade que a conjuntura política impõe. Isso implica uma busca constante, individualmente, por “competências” para atender ao desemprego estrutural, ou aquele originado não só do avanço tecnológico, mas também da estrutura econômica a favor do capital.

Um outro entendimento que a noção de público e de privado requer diz respeito ao afastamento do Estado das políticas não só no que se refere à produção de conhecimento, mas também no que se refere aos direitos dos cidadãos. Retomando a aula inaugural de Chauí (2003), para a autora, essa questão passa pelo deslocamento dos direitos sociais, enquanto conquista, para a condição de serviços prestados à sociedade, dentre esses a educação, sendo que esses serviços podem ser executados por instituições estatais ou não estatais. A educação, considerada como serviço, ainda no entendimento da autora, desobriga o Estado de uma atividade eminentemente política, podendo ser considerada como qualquer outro serviço público e, como tal, pode ser privatizada, ou terceirizada, enfim, ela pode ser publicizada para atender a uma característica básica do modelo de estado instituído, que é o estado mínimo. Trata-se de uma identidade entre o Estado e o capital para atender às demandas neoliberais. Esse trato com a educação enquanto serviço transforma-a em mercadoria, que o Estado fornece para aqueles que não podem comprar, apenas para cumprir um papel.

A partir da noção de público e de privado, materializada nos serviços que o Estado oferece aos cidadãos, as contradições da história se concretizam, já que, através dela, se visualiza uma estratificação naturalmente posta como resultado de forças coercitivas, originárias da divisão de classe. Isso implica que há formas diferenciadas de se apropriar do

saber enquanto serviço, cabendo ao Estado prover esses serviços a quem só pode obtê-los através de uma rígida regulação. Por essa razão, não poderíamos deixar de considerar a posição de Apple (2002:186) a respeito da mercantilização do conhecimento. Para o autor, haverá um setor menos regulado e cada vez mais privatizado para os filhos dos mais ricos. Para o resto – e o status econômico e a composição racial das pessoas que freqüentarem essas escolas mínimas serão inteiramente previsíveis – são as escolas rigidamente controladas e policiadas e continuarão a ser subfinanciadas e tendo pouca relação com empregos remunerados decentes.

Outra concepção, que se origina dos conceitos de público e de privado, diz respeito à noção de cidadania. Por cidadania entende-se, de forma elementar, conforme o dicionário, que é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres. Pelo conceito levantado, não se pode perder de vista que se trata de algo que é exercido, sendo o Estado o sustentador desses princípios, portanto, relacionados à esfera pública. Mas, no contexto histórico, considerando o que tem se proposto para a educação, a cidadania, segundo Macedo (2002:137), precisa ser deslocada da esfera pública para as práticas de consumo. Cabe, aqui, tomar, literalmente, o que a autora entende desse conceito, no contexto político neoliberal. Citando alguns outros analistas da questão, ela afirma que, no contexto do mundo globalizado, as formas de o sujeito se conceber como participante ativo de um grupo estão impregnadas do exercício do direito de consumir tanto bens como informações disponibilizadas pelos meios de comunicação de massa.

O sentido levantado pela autora para o exercício da cidadania seria independente do acesso a uma base comum de conhecimentos. Tal acesso, no entanto, poderia viabilizar a construção de uma cultura de trabalho, que facilitaria padrões de comportamento úteis à participação do sujeito no mercado produtivo e, conseqüentemente, de consumo. “Exercer cidadania”, portanto, implica ter o direito de consumir. Se o conhecimento é um bem de consumo, de natureza privada, que pode gerar outros bens de consumo, fica difícil entender a educação como lugar no qual se exerce a cidadania. Esse conceito, no contexto histórico

contemporâneo, tem relação com o processo de produção de riqueza, logo com a afeição por enriquecimento que tomou conta do mundo global. Esse contexto político/econômico, oficialmente, desloca a escola do lugar por excelência das heterogeneidades, portanto, do lugar do conflito, para o lugar do ajuste das demandas.

A escola adaptada aos interesses econômicos, no contexto de globalização, para os países periféricos, configurada, entre outros pontos, no currículo, se oficializou a partir da conferência de Jomtien. A declaração, originada dessa conferência à qual fizemos referência anteriormente, delineou, ao longo da sua construção, a educação pretendida. Mas foi no artigo de número quatro que ela se explicitou, tendo como ponto de partida a escola originada do pressuposto da modernidade. Isso implica que houve uma retomada dos conceitos que permearam a modernidade na sua fase de industrialização. O artigo referenciado na declaração traz como objetivo principal da educação, no contexto, a escola útil, configurada nos conhecimentos úteis para as finalidades políticas e econômicas para as quais ela foi idealizada. Vejamos:

A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo para o indivíduo ou para a sociedade dependerá, em última instância, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. (Declaração de Jomtien (1990 – grifos meus)

A Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, por sua vez, conforme já consideramos, também, ratificou o que a Declaração de Jomtien propôs, tornando a escola instrumento a serviço do capital. Aqui, também, a escola se tornou útil, tendo em vista a formação de uma sociedade de consumo. Vejamos:

Nós, os líderes dos nove países em desenvolvimento de maior população do mundo, reiteramos, por essa Declaração, nosso compromisso de buscar, com zelo e determinação, as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e pela Cúpula da Criança, em 1990, (...).(Declaração de Nova Delhi, 1993).

Os países em desenvolvimento se tornaram alvo dos interesses econômicos, e a escola teria o papel a cumprir nesse contexto, tornando-se, também, instrumento de institucionalização da produção de riqueza, portanto, útil para os fins a que se propôs. E a escola, para ser útil, visando a atender ao contexto de globalização, tem fundado seus

pressupostos em um princípio básico, que é o das competências. Esse modelo de escola já começou a se prefigurar no primeiro artigo da Declaração de Jomtien, reconhecido no título que trata da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, dentre elas, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (Declaração de Jomtien –1990).

O ponto levantado na Declaração denota qual é o objetivo da escola, tendo em vista caracterizar o conhecimento apenas como algo útil para a sobrevivência, tendo uma escala de degraus a ser alcançada, através do aprendizado constante. Tanto o caráter útil, de utilidade para finalidades práticas que o conhecimento deverá ter, quanto a necessidade de continuar aprendendo apontam a escola como o lugar para que competências sejam desenvolvidas, visando à competitividade no mercado de trabalho. Frigotto (2000:223), reproduzindo, de forma distanciada, o que significa a produção de conhecimento, quando foram instaurados esses liames, foi buscar, no seu tecido, o ideário da história em tempos de globalização. *A competição é saudável e necessária e vencem os mais competentes e os que mais se esforçam*

A noção de competência, prefigurada nos documentos originados dos organismos internacionais, segundo Bronckart e Dolz (2004:32), resulta das reformas ocorridas ao longo do século XX para retomar os princípios da modernidade, ou aqueles propostos para romper com a idade média. Mas, na concepção dos autores, as reformas perseguidas também se desviaram das suas intenções, uma vez que elas romperam apenas com a obsolescência, propondo a produção de conhecimento de forma adaptada aos interesses político/econômicos. Para os autores, essa contradição fará emergir a lógica que se deseja para o conhecimento, que é a das competências, entre outras, que parece proceder de um movimento antagônico neoliberal, indiferente aos objetivos de democratização e de



socialização, o qual busca, na verdade, formar agentes aptos para se mostrarem eficazes em situação de trabalho em constante mutação.

Cabe ressaltar que a adaptação da produção de conhecimento à qual os autores fazem referência daria ainda na sala de aula, o que resultaria em uma escola que se preocuparia com o saber fazer, o que lhe imprimiria um caráter produtivista. Em síntese, as reformas, que pareciam retomar uma proposta de escola que tinha como meta, entre outras, a democratização, acabou produzindo escolas adaptadas ao pragmatismo funcional para atender ao modelo de Estado Neoliberal. Segundo Macedo (2002:134/136), a concepção de competência, para o conhecimento, na contemporaneidade, parece valorizar os saberes, que são: agir, falar, relacionar-se, em detrimento do saber científico, o que, para a autora, presume uma escolarização centrada em habilidades genéricas, com valor de troca, ou seja, troca por emprego, por prestígio e por conforto. Ser competente, portanto, é estar apto para as vulnerabilidades do mercado de trabalho, salvaguardando, sempre, a manutenção de uma sociedade de consumo.

A propósito da noção de competência, pode-se entender tal conceito a partir do que Perreneaud (2004) supõe para a questão. O autor a entende a partir de duas metáforas básicas, que são a da transferência, que se constitui em deslocamento do conhecimento para o lugar de uso, e a metáfora da mobilização, que acentua a atividade dos indivíduos, o que implica uma busca de saberes compartilhados com os conhecimentos próprios de cada um. Essa última metáfora supõe uma busca de conhecimentos necessários aos usos, através da complexidade dos mecanismos mentais. Para o autor, é a metáfora da mobilização que parece ser a mais fecunda, uma vez que é dela que emerge a noção de competência. Esse conceito implica, portanto, a condição que cada um tem de mobilizar conhecimentos compartilhados ou privados, para os usos, cabendo à escola o papel de dotar o aluno dessas condições. Ser competente implica saber mobilizar conhecimentos para as diferentes situações de uso.

A educação, fundamentada nas competências, na concepção de Bourdieu (1998:139/141), é a cumplicidade entre a escola e o Estado, que promove um “jogo” capaz de tirar desse mesmo Estado a responsabilidade da desordem estrutural, originária das políticas implementadas. O mundo do trabalho, individualizado e competitivo, exige competências, e a escola, por sua vez, dado o seu caráter institucionalizado, precisa garantir, oficialmente, as competências que a sociedade tem exigido. Nesse jogo, se materializam, no processo educacional, as relações com a história, com o poder e com o trabalho, considerando o modelo de Estado idealizado. Nele, o Estado gestor cumpre seu papel, dizendo como se deve fazer a educação, com vistas ao exercício da cidadania, logo da autonomia, o que implica transferência de responsabilidade do Estado para cada um. Esse pressuposto ratifica o princípio básico político e econômico do Estado Neoliberal, que é a individualidade.

Ao identificarmos a modernidade e a relação da produção de conhecimento com a produção de riqueza, fizemos isso sem a preocupação de buscar as concepções de currículo

que se instauraram no processo. Cabe ressaltar que esse conceito, segundo Silva (2005: 12), só passou a ser objeto de estudo na década de 1920, tendo relação com a industrialização e com os movimentos migratórios, vivenciados pelos Estados Unidos, que intensificaram a necessidade de escolarização do país. Isso implica que o currículo, até então, se limitou à tradição, apesar da relação com o mundo produtivo. Mas a questão se fez, a partir da década referenciada anteriormente, objeto de investigação, logo, também, de concepções, tendo, sempre, segundo Silva (2005:14), como pano de fundo, a seguinte indagação: qual conhecimento deve ser ensinado?

A questão levantada mostra mais uma vez a relação do currículo com o papel que a escola exerce nos contextos nos quais está inserida, ou, como afirmou Sacristán, como ela está configurada. Essa indagação, tendo como objetivo propor o conhecimento a ser ensinado, desencadeia outras questões, dentre essas, levantaremos aquela que consideramos básica para a nossa investigação, a partir dos conceitos relacionados pelo currículo: qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? A questão levantada por Silva (2005: 15), que encontra resposta na visão de Durkheim para a educação, supõe a adequação dos sujeitos à sociedade idealizada pelo modelo de estado instituído, logo, uma escola adaptada aos pressupostos políticos e econômicos, entre outros espaços, através do currículo.

Não nos interessa, aqui, levantar as diferentes teorias que têm permeado as discussões sobre o currículo, mas sim aquela que sustenta a construção do conhecimento sob o ponto de vista das competências. Ou seja, o que seria um currículo sustentado nesse pressuposto? Teoricamente, ele romperia com uma organização curricular puramente disciplinar para se ancorar em princípios cognitivos e comportamentais, materializados nos objetivos a serem alcançados. Uma organização didática, fundada nessa lógica, segundo Macedo (2002: 117), apresenta uma organização curricular associada à idéia de transversalidade e de interdisciplinaridade, fora de qualquer organização disciplinar. Mas é de Lopes (4/6/2006) a avaliação do que têm significado esses conceitos nos documentos oficiais. A autora levanta a

questão do significado de um currículo organizado sob essa perspectiva. No contexto, eles implicam a inter-relação de campos disciplinares, transcendendo a questão disciplinar, para se alocar em diferentes saberes, com vistas a formar competências. Cabe ressaltar que, na organização política global, eles estão ligados não só ao mundo produtivo, mas também ao mundo competitivo, através de uma dispersão do conhecimento fora de uma organização disciplinar.

É o espaço de dispersão acima referenciado que possibilita a proposição de conceitos como interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, com base não na intersubjetividade, mas na possibilidade de aproximação de conteúdos construídos ao longo das investigações que a ciência foi capaz de produzir. O currículo por competências e não por disciplina supõe uma prática pedagógica sob uma outra perspectiva, que seria aquela baseada em problemas a serem investigados e em projetos a serem desenvolvidos, visando a alcançar os objetivos propostos. Trata-se do que tem sido caracterizado como pedagogia de projetos.

Do que se considerou até agora a respeito da produção de conhecimento, podemos assumir, junto com Popkwitz (1994:177), que a história é um modo de raciocínio. Diríamos que ela é, também, um modo de raciocínio, e esse modo de raciocínio são respostas construídas sobre princípios de classificação, que são também socialmente construídos. Essa construção tem dado conta do ordenamento do currículo na história recente. Isso implica que as rupturas, originadas no seio da própria história, vão produzindo os modos de produção do conhecimento.

Na referência que se faz ao currículo por competências, buscada a relação com o capital e com o trabalho, os saberes a serem construídos já se desigalam e já se põem, originariamente, em desequilíbrio, uma vez que o trabalho não se apresenta como algo intrínseco da necessidade humana, e sim como o que é tratado como competição, preservadas as condições do que seja, não só competir, mas, sobretudo, o que ele significa na escala produtiva, analisada por Marx. Nesse contexto, ele deixa de ser o lugar do exercício da cidadania para ser, por natureza, o lugar, para muitos, da exclusão, uma vez que, no jogo da

competição, há sempre ganhadores e perdedores. Nele, o poder legitima a história vigente, tirando do Estado o dever de promover, para o cidadão, o exercício da cidadania, de fato. O estado mínimo, ideologicamente instituído, coloca sob a responsabilidade do aluno o fracasso ou a excelência no mundo do trabalho.

## **2.2 – A reforma da educação no Brasil: um currículo adaptado**

As reformas prementes para o contexto político/econômico brasileiro atravessaram os lugares de atuação do Estado em relação à sociedade civil, visando a tornar todos cidadãos, conforme já se considerou, anteriormente, aptos para uma sociedade de consumo, inclusive de saberes necessários, segundo os estudiosos da questão, para o “exercício da cidadania”. Isso implicou modificações profundas que os estados foram obrigados a realizar, sobretudo, aqueles caracterizados como periféricos, porém potencializados para a nova ordem mundial. Cabe ressaltar que todas as reformas foram conduzidas pelo FMI e pelo Banco Mundial. Esses organismos, conforme têm nos apontado os estudos, passaram a interferir, diretamente, na formulação da política interna desses países e a influenciar na sua legislação, exercendo amplo controle em suas políticas domésticas.

Em se tratando de Brasil, em se tratando, também, da reforma educacional, ela começou a ser construída ainda na Constituição Federal de 1988, quando, no artigo 205, já se vislumbrou o trato da questão, estabelecendo relação com o mundo do trabalho e com o exercício da cidadania, a partir da visão do que já estava acontecendo nos países desenvolvidos, ou seja, seria necessário considerar a competitividade e o individualismo, que deveria se abater sobre o mundo, de forma acirrada, na década que estava por iniciar.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CF, 1988, art. 205)

Estando a Constituição Federal assumindo o que seria a educação no contexto político e econômico no qual o mundo estava inserido, sobretudo com a marca da individualidade,

centrada na pessoa, conforme o artigo citado, estando, também, o Brasil incluído nas políticas que seriam implementadas pelos organismos internacionais, que dariam as orientações para as reformas necessárias ao contexto político, a tarefa subsequente foi a sua participação na Conferência Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Essa conferência, que produziu a declaração, contendo os pressupostos que apontariam as diretrizes para a educação básica para os países convocados, conforme já se considerou, desencadeou, no Brasil, uma série de ações, que culminaria com uma reforma que seria suficiente para ir adequando o país ao modelo de Estado que já estava sendo construído. A primeira etapa a ser realizada foi a construção de um Plano Decenal de Educação para Todos, que propôs os fundamentos básicos da educação, destinados a cumprir, em um período de dez anos, as resoluções da Conferência de Jomtien, dentre essas, a universalização da educação básica.

O Plano Decenal de Educação para Todos, que foi concomitante com o prenúncio das reformas gerais do Estado brasileiro, foi organizado, segundo o próprio documento, envolvendo não só as diferentes entidades governamentais para a educação, mas também entidades da sociedade civil. Em primeiro lugar, foi instituído, pelo MEC, um Grupo Executivo, constituído por representantes do próprio MEC, do Conselho Nacional de Educação, de Secretarias Estaduais de Educação (CONSED) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). A partir do Grupo Executivo originado pelo MEC, foi constituído um Comitê Consultivo que integrou membros não só do grupo executivo, mas também de outras organizações, como o Conselho Federal de Educação, o Conselho de Reitores das Universidades, entre outros. O documento indica, ainda, que a mobilização das entidades governamentais e não governamentais propiciou uma série de debates em todo país, sobre os mais importantes problemas educacionais e as alternativas estratégicas para enfrentá-los. A seqüência dos debates se consolidou na Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília, do dia 10 ao dia 14 de maio de 1993. Os debates originados desse encontro fizeram parte do Plano Nacional de Educação para Todos.

Mas o Plano referido se constituiu, também, a partir de um amplo debate realizado pela comunidade escolar. Para que esse debate fosse realizado, foi enviado, para as escolas de todo o país, um roteiro, contendo os pontos que deveriam ser abordados. A discussão a ser desenvolvida deveria se fundamentar nos artigos 205 e 206 da Constituição Federal e na Declaração de Jomtien, devendo resultar, dessas discussões, relatório síntese, que conteria uma visão da escola, a partir das suas necessidades, a começar pelo acesso da comunidade a ela, passando pelo ensino, pela valorização dos docentes e de outros profissionais da educação, pela gestão, entre outros.

Dentre os objetivos a serem alcançados, na proposta, em resposta às determinações legais, às legítimas demandas sociais, ao sistema educativo, ao compromisso firmado na Semana Nacional de Educação para Todos, e às recomendações e acordos assumidos no âmbito internacional, gostaríamos de destacar aquele que tem relação direta com a produção de conhecimento. Faremos, portanto, um recorte desse objetivo, tendo em vista o levantamento do que se antevia para a educação em um contexto posterior de consolidação da reforma que estava por vir. Vejamos.

(1) Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens, e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho:

a) definindo padrões de aprendizagem nos vários ciclos, etapas, e/ou séries da educação básica, garantindo a todos a aquisição de conteúdos e de competências básicas:

\*no domínio cognitivo, incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender;

no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito, ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais;

b) estabelecendo, em nível apropriado, os objetivos e metas de desempenho dos respectivos planos curriculares correspondentes aos objetivos sócio/culturais, antes mencionados, e que deverão ser alcançados pelas unidades escolares;

- c) adequando, no plano normativo e curricular, as articulações entre ensino fundamental e médio e entre modalidades escolares e extra-escolares de educação;
  - d) revisando e atualizando as concepções e normas de organização e de estruturação do ensino médio de modo a constituir-lo como continuidade do processo de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências, cognitivas e sociais, e integradamente, às várias modalidades de educação no e para o trabalho;
- (...) (Plano Decenal de Educação para Todos- 1993: 37-38 – grifos meus)

A partir do objetivo tomado para a questão curricular, pode se concluir que o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) tornou-se adiretriz básica para a reforma curricular no Brasil, que, por sua vez, segundo estudiosos da questão, foi o lugar onde a reforma do Estado para a educação, de fato se consolidou. Nas palavras do então Ministro da Educação, Murílio de Avellar Hingel, em carta dirigida aos professores e dirigentes escolares, quando o documento foi encaminhado às escolas para implementação, em maio de 1994, o Plano Nacional foi concebido e elaborado para ser um instrumento guia na luta pela recuperação da educação básica do país. No que se refere à produção de conhecimento, cabe ressaltar que, ao longo da sua construção, há um interesse, ora explícito ora implícito, em evidenciar o fundamento teórico básico que deveria sustentar a discussão que se travaria, posteriormente, em torno da questão, que foi a noção de competência, já delineada no objetivo levantado, mas que pode ser confirmado, sobretudo, nas metas globais a serem atingidas. Vejamos:

As metas globais a serem atingidas, nos próximos dez anos, ou em períodos intermediários, deverão atender aos seguintes escopos mínimos:  
Incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas com a participação de ensino. (Plano Decenal de Educação para Todos. 1993:42 – grifos meus)

A noção de competência, que se evidenciou, explicitamente, na meta global a ser alcançada, na visão do Plano Decenal de Educação para Todos, fazia parte do plano político para a construção do saber escolar, denotando, implicitamente, as competências a serem

alcançadas, com base na Declaração de Jomtien, que deu origem aos pilares propostos por Delors. A partir desses pilares, seria possível uma ruptura com o formalismo que sempre sustentou a transposição da ciência para a aplicação didática<sup>3</sup>, o que permitiria uma formação para o exercício da cidadania, considerando o individualismo que já se vislumbrava para as reformas do Estado. Vejamos

(...) Valores e padrões de conduta requeridos para o aperfeiçoamento democrático desafiam o formalismo e alienação dos programas escolares, exigindo processos e modos de relacionamento capazes de formar o cidadão para o pluralismo, para o senso de tolerância, de solidariedade e de solução pacífica de conflitos. Trata-se não só de educação para a democracia, mas também do estabelecimento de ambiente de relações educativas democráticas, voltadas para a participação societária, para o engajamento das distintas estruturas de representação e para o exercício dos direitos da cidadania. (Plano Decenal de Educação para Todos, 1993: 21)

A reforma da educação, no Brasil, foi se construindo por etapas. Aprovado o Plano Decenal de Educação para Todos, em âmbito nacional, o documento foi submetido à apreciação da conferência Internacional de Nova Delhi, em dezembro de 1993, na qual os líderes dos países presentes se comprometeram com buscar, com zelo e com determinação, as metas definidas pela Conferência Mundial Sobre Educação para Todos e pela Cúpula Mundial da Criança. Esse compromisso visou a atender às necessidades básicas de aprendizagem de todos, o que permitiria tornar universal a educação básica e ampliar as oportunidades para crianças, jovens e adultos.

Dando prosseguimento às etapas subseqüentes, agora todas em âmbito nacional, vieram os desdobramentos do processo. Estamos destacando, em primeiro lugar, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/1996, que é o instrumento legal que deu suporte à educação nas políticas de reforma do Estado, agora já no Governo FHC. Arouca (2003:53), ao propor uma leitura discursiva dessa Lei, faz um levantamento do tempo de construção de todas as LDBs que já vigiram no país, mostrando o tempo de construção de cada uma delas e

---

<sup>3</sup> Por transposição didática, segundo DELAMOTE-LEGRAND, citando CHEVELLAR, é a passagem do saber científico para o saber ensinado – essa questão será retomada posteriormente



a correlação de forças a que estiveram submetidas. Não é sem razão que a autora afirma que as leis da educação, por natureza, trazem, em seu bojo, os reflexos das lutas partidárias e de facções hegemônicas, ou não, que, de certa forma, conciliam-se na organização discursiva da lei, transformando-a em um conjunto ordenado da expressão dos interesses dos diversos atores sociais. Por essa razão, ainda nas palavras da autora, as leis de diretrizes e bases dialogam com o sentido que se pretende dar à educação. (Arouca 2003:53/54)

A LDB vigente tramitou oito anos no Congresso Nacional, através de um percurso acidentado, mas, pelo relato da autora, percebe-se um interesse eminente em que a lei fosse promulgada, ao que parece, para atender às reformas às quais o Estado estava se submetendo. Esse caráter da Lei deverá produzir uma educação adaptada aos interesses político/econômicos. Segundo Sacristán (1999:215), os projetos de educação da década de 1990, são mais para atender ao cliente ou ao consumidor do que a um projeto de um programa geral.

Na perspectiva levantada, tratou-se de uma ação para atender a uma demanda específica, ou, mais diretamente, à expansão do capital, tendo a educação como alavanca para sustentar tal processo. No modo de pensar ainda de Sacristán, tratou-se de um direcionamento para legitimar, ou, mais especificamente, para regular um projeto, com a intenção clara de sustentar o Estado pretendido. Tendo a escola o papel que tem nesse contexto histórico, ela não deixaria de legitimar uma concepção de currículo originária do universo das competências, ou seja, ela foi planejada para formar “competências” básicas para atender aos interesses vigentes.

A aprovação da LDB, tendo já um Plano Decenal de ajustes para a educação, construído a partir dos parâmetros originados da Declaração de Jomtien e aprovados na conferência de Nova Delhi, consolidou o momento de fato de implementação da reforma da educação, visando à sua adaptação às normas do modelo de Estado que estava se instituindo. Aliás, segundo Frigotto (2000:224), para atender a um projeto de reformas, o campo educativo, da escola básica à pós-graduação, no quadro do ajuste global, foi, então,

direcionado para uma concepção produtivista, cujo papel é o de desenvolver habilidades de conhecimento, de valores e atitudes e de gestão da qualidade, definidas no mercado de trabalho cujo objetivo é formar em cada indivíduo um banco de reserva ou de competência. Isso significou, na perspectiva do relatório de Delors, que todos precisam estar habilmente preparados para a vulnerabilidade que tem envolvido o trabalho. É nesse contexto de reforma que surgiu a reforma curricular, tanto em nível de educação infantil, como em nível de ensino fundamental e médio, através da proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais.

Em se tratando dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, segundo Lopes (2006), eles já seriam uma preparação para o Ensino Médio, já que contemplam propostas que visam, também, ao mundo do trabalho, tendo como meta sinalizar um parâmetro para a educação brasileira. Trata-se de uma proposta para a produção de conhecimento que, no seu conjunto, pretendeu assegurar, para todos, uma organização curricular comum, embora permita trabalhar com as diversidades sociais, próprias de um país com uma cisão de classes, visivelmente marcada, e com múltiplas manifestações culturais. Esse objetivo seria de grande valia para o país, pois asseguraria uma certa homogeneidade na produção de conhecimento, sem perder de vista a heterogeneidade próprias das condições sócio-culturais do Brasil.

O estabelecimento de parâmetros curriculares comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade busca garantir o respeito à diversidade, que é a marca cultural do país, por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional.  
(Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução)

Mas, pela natureza política do documento, e ainda mais, pelos pressupostos teóricos que ele assume, questão que será retomada posteriormente, o que há, nessa intenção, são interesses velados de assegurar ao país o alcance das metas propostas, que são aquelas que irão atender aos interesses político/econômicos não só brasileiros, mas, principalmente, mundiais. Na perspectiva de se compreender esses interesses, antes de chegarmos ao nosso objeto de investigação, faz-se necessário situar o percurso da construção dos documentos e a sua relação com o poder central, não sem antes tomar, em Cury (2000), o que sempre

significou a relação do conhecimento, logo com os currículos oficiais e com os poderes instituídos. O autor faz um levantamento da forma como os diferentes governos e as diferentes constituições propuseram a construção do saber escolar e concluiu que ele tem se dado, na maioria das vezes, por iniciativa do poder executivo. (Cury: 2000:251). E é desse mesmo autor que se pode apropriar para se chegar à trajetória dos PCNEFs, na sua fase preliminar, aliás, em uma fase ainda concomitante com o projeto da LDB 9394/1996.

Diante da necessidade de se romper com a organização curricular imposta pelo regime militar, diante, também, da necessidade de se adequar o país às necessidades internacionais, fez-se necessário, no conjunto das reformas, uma reforma curricular. Retomando Cury (2000:251), através da sua afirmação de que o currículo nacional mínimo sempre esteve ligado ao executivo, esse foi, também, o ponto de origem dos PCNEFs. A Constituição Federal de 1988 e a tradição desse poder abriram caminhos para essa iniciativa. Tratou-se, portanto, de uma efetivação do art. 210 da Constituição Federal, que afirma que serão afixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

Gostaríamos de tomar de Cury (2000:247/248) a sua avaliação sobre a recomendação da Constituição Federal para fixar conteúdos mínimos. Para o autor, o tom imperativo não deixa dúvida: *E se “serão fixados” conteúdos mínimos, alguém deve ser o responsável. Cabe ressaltar que a LDB 9.394/1996 no art. 9º, nos parágrafos IV e VI, se encarregou de sistematizar tanto a relação com os conteúdos quanto a relação com o processo de avaliação sobre o qual recai o olhar desconfiado de Cury, do qual se pode entender que se trata de um controle do poder executivo sobre a questão, que deveria criar mecanismos para tal fim. O artigo 9º afirma que:*

A União incumbir-se-á de:

IV –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.

VI- assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com o sistema de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; (LDB 9394/1996)

É essa teia, tecida no poder central, que deverá encaminhar a construção dos PCNEFs, que, no nosso entendimento, teve o objetivo de finalizar o projeto de reforma da educação para o Estado desejado, restando apenas a implementação do documento. Essa legislação imbricada, ou seja, contendo conteúdos mínimos, e um processo de avaliação assegurado por lei, permitiria ao poder centralizador dos governos neoliberais um controle do Estado sobre todo o processo de educação, sobretudo, a pública. A propósito dessa questão, foi a partir dela que foram construídos todos os instrumentos para um processo de avaliação sistemático, em nível global, da educação básica aos cursos universitários.

Apesar dessa teia legislativa, que deu origem aos PCNEFs, pode-se afirmar que a construção do documento não se originou de um marco zero. Segundo Barretto, (2000), a retomada da democracia, nos anos de 1980, abriu espaço para uma discussão acirrada, na sociedade civil, visando a debater questões, até então restritas a alguns de seus segmentos. As discussões abertas tinham em vista recuperar a participação democrática e a descentralização das discussões. Esse contexto político gerou reformas curriculares em confronto com as orientações curriculares baseadas em aspectos operacionais, que, segundo as teorias críticas dos conteúdos<sup>4</sup> em evidência, transformou o currículo em instrumento de dominação.

É interessante, para se chegar à construção dos PCNEFs, observar a forma como a proposição do conhecimento se deu nos anos de 1980. O percurso feito por Barreto(2000) nos dá a noção de como se deu tal processo. Em primeiro lugar, a autora destaca a necessidade premente que se instaurou, após a ditadura militar, de se compreender a produção de conhecimento como algo de natureza social, portanto, dizendo respeito a toda a sociedade. Nesse contexto, a pedagogia crítico-social dos conteúdos achou um terreno fértil

---

<sup>4</sup> Teoria crítico social dos conteúdos, que é de base marxista, segundo Aranha (1998: 145) consiste em valorizar a escola e considerá-la como local de aquisição dos conteúdos acumulados que devem ser aprofundados de forma crítica e socializados, a fim de servirem aos interesses de toda a população, sem privilégios, visando á democratização da sociedade.

para propor reformas curriculares, sobretudo nas redes públicas de ensino. Essas reformas, que se expandiram, principalmente, nos estados da região sudeste, que elegeram governos de oposição ao regime militar, propuseram as discussões a que a sociedade estava almejando. No que se refere ao currículo, tratou-se de uma proposição que tivesse preocupação com uma educação democrática de qualidade, voltada para a necessidade das camadas populares.

Cabe ressaltar que, no contexto referenciado anteriormente, a proposição do conhecimento se identificou por um alto grau de generalidades, voltadas para a sistematização de um corpo comum de conhecimentos, possíveis de serem adquiridos. Mas a autora não deixa de destacar que essa proposição de currículo, embora seja constituída da forma referida, ora procurou se aproximar da lógica construtivista, ora da lógica interna de organização do conhecimento, em cada campo do saber. Isso implicou que, apesar das condições de produção dos documentos, eles suscitarão outras formas de compreender o processo. Como se percebe, as rupturas da década de 1980 com o modo de produção do conhecimento abriu espaço para outras formas de compreender a construção do saber. Segundo Silva, (2005: 36), apesar da crítica feita aos pressupostos das teorias críticas dos conteúdos, os seus fundamentos abriram espaço para uma mudança radical na teoria curricular.

No contexto de uma desconstrução do currículo, no seu caráter de tradicionalidade, ou de ruptura com a proposta originada dos governos militares, no contexto, também, de reforma do Estado, surgiram os PCNEFs. A construção dos documentos, segundo Bonnamino e Martinez (2002), se deu, inicialmente, de forma conflituosa entre os poderes representativos e as competências para o direcionamento das ações. Conforme direcionamento da LDB, caberia ao Conselho Nacional de Educação, órgão representativo da sociedade, propor as diretrizes que deveriam sustentar os pressupostos básicos de orientação curricular para todo o país, através de Câmara de Educação Básica. Mas, segundo as autoras, ocorreu um processo inverso da construção. Visando a dar forma, imediatamente, às reformas da educação, antes mesmo de o CNE tomar posse do mandato que lhe conferia tal competência, que foi o biênio

1996/1998, as diretrizes curriculares já estavam prontas, já com um processo longo de discussão, de elaboração e de detalhamento, contendo diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos para todas as disciplinas do ensino e ainda os temas transversais.

Inversamente ao que propõem os documentos reguladores, os PCNEFs foram produzidos sem que houvesse diretrizes orientadoras. A narrativa feita pelos próprios membros do CNE, aqueles que deram o parecer final sobre o documento, coloca, passo a passo, a sua produção, acentuando a discussão que se travou nos diferentes segmentos da sociedade, em todas as regiões do país. Essas discussões geraram pareceres que indicariam o rumo da educação, de forma a garantir uma unidade curricular mínima. Mesmo havendo essa discussão, a relatoria não deixa de chamar a atenção para o trabalho centralizador do MEC. Para os relatores, *uma das principais reservas constatadas se refere ao processo inicial de elaboração dos PCNs, centrado nas mãos de determinadas equipes sem a colaboração de grupos de especialistas e pesquisadores dedicados há muito tempo aos estudos específicos sobre currículo.*

A relatoria do documento se dá, também, o direito de ver com reservas a falta de consulta prévia ao público alvo, representado, principalmente, pelos professores, o que significa que o documento para discussão já chegou pronto, tendo a comunidade escolar apenas de emitir pareceres.

A inversão do processo de construção do documento em relação aos órgãos competentes para os papéis diferenciados, tendo como resultado um documento contendo todos os direcionamentos para todas as disciplinas, inclusive com direcionamentos teórico/metodológicos, levaram os conselheiros, segundo Bonnamino e Matinez (2002), a não recomendarem a obrigatoriedade dos PCNEFs. Aliás, o parecer final dos conselheiros sobre o documento contém essa afirmativa.

Os PCN registram uma ação legítima, de competência privativa do MEC, e se constituem em uma apropriação pedagógica, sem caráter obrigatório, que

visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor (...)  
(Parecer final – item 3 – grifos meus).

A considerar as avaliações feitas pelos pareceristas, as diretrizes, que deveriam ser o documento base para dar origem aos PCNEFs, foram construídas concomitantemente, dando origem às Diretrizes Curriculares Nacionais que, na avaliação de Bonnamino e de Martinez, se distanciam dos PCNs. Esse distanciamento, pelo nosso olhar, se configura, conforme o próprio documento, pela falta de relação do mesmo com qualquer pressuposto teórico, diferentemente dos PCNs, que assumem um pressuposto teórico com base na pedagogia das competências. O artigo V das diretrizes aponta os saberes a serem ensinados, transversalizados por alguns temas que têm feito parteda discussões, na contemporaneidade, sem contudo, apontar o caminho teórico de construção do saber, transferindo a questão para a escola .

Estamos, aqui, retomando Macedo (2002), na intenção de buscar o eixo teórico curricular dos PCNEFs. Quando discutimos as diferentes formas de organização do currículo, ao longo da modernidade, levantamos a questão na contemporaneidade, que tem sido pelo princípio das competências. É esse, também, o princípio que orienta os PCNEFs. É em torno dele que serão propostas todas as ações dos documentos. Para Macedo (2002:118), esse princípio se materializa de duas maneiras. A primeira que a autora reconhece se origina dos trabalhos de Piaget e de Perrenoud. É sabido que esses dois teóricos supõem a construção do conhecimento com base em pressupostos cognitivistas. Segundo Macedo, (2002: 119), o esquema de mobilização que os sujeitos são capazes de fazer se ancoram no pressuposto piagetiano de acionamento de esquemas, sem que haja uma percepção de teorias.

Já a segunda tem origem na tradição americana de eficiência social de cunho comportamental. Para a autora, esse último pressuposto é que predomina, sobretudo no que se refere às finalidades sociais da escolarização em que conhecimento e mercado parecem estar fortemente associados. O documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução, através de várias observações, traça o perfil do que deve ser a educação nesse

contexto. Dentre as várias observações que o documento levanta como necessárias, na conjuntura político/econômica, gostaríamos de destacar a última.

o aumento do desemprego e as mudanças no mundo do trabalho é outro ponto da sociedade brasileira que demonstra a preocupação com o grande contingente de jovens que, mesmo com alguma escolarização, estão mal preparados para compreender o mundo em que vivem e nele atuar de maneira crítica, responsável e transformadora, e, especialmente, para serem absorvidos por um mercado de trabalho instável, impreciso e cada vez mais exigente. (PCNs – Introdução:21 – grifos meus).

Confirmando a posição de Macedo, no fragmento tomado, os adjetivos *instável*, *impreciso* e *exigente* qualificam o mercado de trabalho e resumem o papel que a escola deve cumprir no contexto político e econômico, propondo o conceito pedagógico que deveria ser assumido pelo conjunto dos documentos, que é a pedagogia das competências, estabelecendo relação com o mercado de trabalho.

A segunda questão que precisa ser observada em relação ao currículo é que, segundo ainda Macedo, a noção de competência, pela tradição americana, se confunde com objetivos, supondo-os apenas como campos de estudo. Trata-se de uma organização curricular que propôs romper com a tradição disciplinar, através dos temas transversais, que permitiriam ministrar o conhecimento com perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares. Mas, em se tratando dos PCNEFs, não é esse o caminho perseguido, pois os documentos propõem a questão baseada, também, em disciplinas, o que, para a autora, se transforma em uma mescla, apontando dois modelos de currículo imbricados em um mesmo documento. Com o currículo por competências teve-se a pretensão de romper com o tradicional, colocando em cena os objetivos da educação no contexto de produção do documento. Já o currículo organizado por disciplina sustentaria o mecanismo de controle a que estaria submetido, através dos sistemas de avaliação.

O desvio de rota provocado pela forma de organização do documento acabou se constituindo em um espaço de ambigüidades, em todos os níveis dos PCNs, e os documentos se apresentaram, todos, disciplinarmente organizados. Trata-se do exterior do discurso,



portanto, de natureza ideológica, que produziu o recorte disciplinar, que, por sua vez, reproduziu a história. Se o currículo organizado por competências tem como meta, entre outras, “preparar cidadãos” para atender à vulnerabilidade econômica, a organização curricular por disciplina implicaria a forma concreta de controle das políticas implementadas. A junção desses pressupostos atenderia aos interesses do modelo de Estado instituído, logo ao poder ou às suas formas de organização.

Do que se levantou, até aqui, a respeito do currículo, cabe ressaltar que não se tratou de uma reforma para atender ao avanço das ciências que sustentam os conceitos da educação e das disciplinas que organizam o currículo, mas sim de uma ruptura com o “velho”, para atender aos “avanços da sociedade industrializada”. De pronto, já se pode avaliar que se tratou de uma reforma curricular que convergiria para atender à reforma a que o Estado estava se submetendo. Ela fecharia o ciclo de reformas para a educação que a reforma geral do Estado estava exigindo, restando apenas a sua implementação. De pronto, também, já se pode avaliar que se trata do poder constituído, disseminado nas estruturas das organizações governamentais e manifestado no currículo, prescrevendo conteúdos e métodos para a comunidade escolar, necessários ao contexto político e econômico.

O processo de reforma levantado nos permite confirmar, segundo considerações anteriores, uma relação com o momento histórico/político/econômico vivido no qual o documento em análise está inserido. Ela nos permite antecipar, também, que a escola deverá estar inserida nesse contexto, propondo métodos de trabalho, conteúdos adequados aos interesses e objetivos a serem alcançados, dentro da proposta de modelo de Estado instituído. A compreensão dessas relações na construção do conhecimento consolida uma compreensão de que não há discursos isentos. Isso implica que, de fato, os PCNEFs, logo, também a proposta para a disciplina Língua Portuguesa, trazem, no seu tecido, um modo de pensar subjacente, que denota as correlações de força em confronto, materializadas nos interesses econômicos. Não é sem razão que Silva (2005:150) afirma: *O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder.* A primeira definição do autor incorpora a segunda

e não deixa dúvida de que ele é, de fato, um espaço delimitado para o exercício do poder. Ainda nas palavras do autor, o currículo é documento de identidade. Isso implica que, na relação com o saber institucional, é através dele que as identidades se constituem.

### **2.3 O contexto lingüístico de reforma da educação no Brasil: a pré-história dos PCNs de Língua Portuguesa**

Não se pode falar de postura teórico/metodológica dos trabalhos com Língua Portuguesa, enquanto objeto de ensino, apresentados nos PCNEFs de Língua Portuguesa, sem se recorrer a um passado recente, mas que, com certeza, ecoa nos fundamentos de sustentação desse processo. A efervescência teórica no contexto de produção do documento era intensa. Para compreendermos a questão, fomos buscar nossas primeiras pistas, ainda na década de 1970, em Genouvrier e Peytard. Para esses autores, os estudos realizados sobre o ensino de Língua Portuguesa, enquanto objeto de ensino, centrado nas classificações que a gramática normativa supõe, submete o processo a um anacronismo que retoma os gramáticos latinos ou a lógica aristotélica. É necessário observar que essa era uma questão que já se fazia ecoar, no Brasil, mesmo antes de esses autores trazerem à tona essa discussão. Vejamos, por eles mesmos.

Resta o facto de que, no nível pedagógico, a crise existe e requer soluções: quase por toda parte, no Brasil e em Portugal, há vozes que se levantam para dizer que não se pode continuar vivendo de um ensino gramatical cuja ineficácia é comprovada, e para pedir aos lingüistas uma intervenção imediata.(...) (Genouvrier e Peytard, 1973:124).

Essas pistas abriram caminho para algumas buscas desse contexto de rompimento com a gramática normativa à qual os autores se referem. Em Cunha percebe-se uma vontade explícita de que a rebeldia dos *iluminados de 1922* se fizesse presente, também, no trato com a gramática em sua natureza purista, intocável.

Presenciamos, hoje, no Brasil, de uma arte nova desenvolver-se em torno de nós, vemos consolidar-se o ideal dos iluminados de 1922 - a antecipação do verdadeiro artista à sua época, vemos, tudo isso e sentimos o contraste entre uns poucos que procuram realizar os recursos intocados do idioma e a

massa opressiva dos que saem dos nossos colégios sabedores de uma língua que não funciona, prisioneiros de uma gramática que é um código de impedimentos ao uso dos meios expressivos de que nos servimos na fala corrente. (...) É, pois, imprescindível mudar tal estado de coisas e juntar nossas vozes àqueles que clamam contra este ensino inútil.(Cunha, 1964:23)

O apelo de Cunha, ao que tudo indica, já era questão inquietante em Câmara Jr.(1989). Como exemplo, pode-se tomar do autor a desconstrução/reconstrução que ele faz da modo/temporalidade dos verbos, considerando-a sob o ponto de vista semântico, a partir dos rearranjos que os falantes são capazes de fazer, acomodando usos que a gramática, na sua rigidez, desautoriza. Vejamos a opinião do autor a respeito da questão:

(...) esse estudo semântico referente ao verbo português é sumamente complexo. É talvez onde melhor se evidencia a incapacidade dos métodos da gramática tradicional para fazer justiça a uma interpretação adequada do sistema gramatical do português. (Câmara Jr. 1989:97)

Retomando a questão a partir da década de 1970, não se pode deixar de lado o tempo histórico, que foi marcado pela ditadura militar. Esse regime impôs, também, uma reforma curricular e propôs o trabalho com a linguagem a partir da teoria da comunicação. Aliás, a disciplina Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental passou a se chamar Comunicação e Expressão e teve, segundo Marinho, (2000:48), a intenção de substituir os conteúdos gramaticais pelas teorias da comunicação, propostas por Jakobson. Segundo a autora, a intenção foi a de construir um campo de estudos compatível com o momento de rica variedade de suportes da escrita, combinando recursos verbais e não verbais, visando à competência comunicativa.

O contexto político, de fato, não permitiria nada que fosse além do funcionalismo jakobsoniano, em se tratando de aplicação. Mas isso não significou que as inquietações fossem de tudo sufocadas. Em meio a um contexto político de cerceamento das vozes, até mesmo da ciência, algumas rupturas ocorreram, mesmo com o objetivo de indicar um futuro que um dia chegaria. Entre as pesquisas realizadas, estamos destacando a de Preti (1972), que traria, segundo Castilho, na apresentação do trabalho de Preti, sopro de vida a uma disciplina que começava esterelizar-se por excessivo distanciamento do social.

Indo além das estruturas supostas pela gramática, indo além, também, das teorias da comunicação, sustentado nos pressupostos da Sociolinguística, em se tratando de Brasil, pode-se, então, começar a discussão por Preti (1972). O autor supõe que a linguagem deve ser analisada, sobretudo, em seu caráter de oralidade, considerando, sempre, os contextos de uso. Isso implica que a linguagem deveria ser analisada não só pelos aspectos internos, mas também pelos aspectos externos ao texto. Logo, nessa perspectiva, deve-se considerar o

falante e a variedade lingüística à qual está circunscrito. Gadet, citada por Preti (1972:4), afirma que, *como a Sociolingüística estuda as relações entre as variações lingüísticas e as variações sociológicas, o sociolingüista deve tentar mostrar se a variação da linguagem de um falante para outro está determinado e, em caso positivo, como e por que fator*. Aqui, ao que parece, estava inaugurada uma nova fase de estudos para a linguagem, logo, também, uma proposta de trabalho com a língua materna poderia fazer parte do currículo da disciplina Língua Portuguesa.

Mas a Sociolingüística não caminhou sozinha na empreitada de compreender a linguagem além da estrutura interna, e as pesquisas, no Brasil, também não se opuseram a enveredar por outros caminhos. Através de Orlandi (1979), pode-se compreender tal questão, mesmo que de forma muito sumária. Para a autora, além da Sociolingüística, havia outros pressupostos, levantados de alguns outros fundamentos teóricos, como o da teoria da enunciação e da análise do discurso. Em síntese, vejamos a sua compreensão sob os diferentes fundamentos que sustentaram as discussões sobre a linguagem, na década de 1970.

Pelo que podemos concluir, a sociolingüística, a teoria da enunciação, e a A.D, trabalhando com a exterioridade que envolve a linguagem, o fazem de maneiras distintas. Na sociolingüística, trata-se de se visar a relação entre o social e o lingüístico, através do reflexo, desde uma concepção mais periférica do que seja refletir, até uma concepção mais abrangente (competência comunicativa). Na teoria da enunciação trata-se da determinação entre o funcional (enunciação), e o formal (enunciado). A análise do Discurso procura estabelecer essa relação de forma mais imanente, considerando as condições de produção (exterioridade, processo histórico-social) como constitutivas do discurso. (Orlandi, 1979:47)

Dos pressupostos levantados, que impõem uma primazia da Análise do Discurso sobre as demais correntes lingüísticas, Orlandi (1979:48) chama a atenção para a Sociolingüística e para os seus desdobramentos, que recobriram, segundo a autora, trabalhos diversos, como: a etnografia da comunicação, a variação lingüística, a relação com a linguagem, ou mesmo com a análise do discurso, entre outros. O contexto teórico cumulativo, ao lado do momento histórico/político por que passou o Brasil, no começo da década de 1980, se constituíram em aberturas suficientes para que surgissem, a partir da própria academia, propostas diferenciadas de se trabalhar com a linguagem, enquanto objeto de ensino.

Diferentemente dos anos de 1970, a abertura política, que já começou a dar sinais de redemocratização do país, ainda no começo da década de 1980, abriu caminho para perspectivas diferenciadas até mesmo para a ciência, que, até então, era feita na conveniência do poder vigente, apesar das discussões que já vinham se levantando. O ponto de partida para essas discussões foi, sobretudo, o ensino de língua materna centrado na gramática normativa. Sendo esse o ponto de partida, e por que não dizer o ponto de desconstrução, a discussão passou a se travar em torno de propostas de trabalho além das estruturas.

Em Possenti (1996:8) pode-se ver, de forma muito sucinta, mas explicitadora, a materialização do que já era ponto de convergência ou de divergência na academia. Segundo o autor, a inauguração de um bacharelado em Lingüística abriu uma questão. Através desse novo espaço proposto pela academia, passou-se a discutir a necessidade de uma disciplina que tratasse do ensino de gramática normativa. Essa discussão surgiu em função da possibilidade de se ensinar gramática a partir de outras teorias mais sofisticadas. Mas, ainda segundo o autor, ela já chegou superada, pois já havia um entendimento de que ensinar gramática e ensinar língua se constituíam em coisas distintas, sendo esse último o aprendizado necessário, já que ensinar gramática tradicional se constituía em algo inútil. Se a gramática tradicional se constituía em algo inútil, outros modelos de gramática caíam na mesma inutilidade.

Dada a necessidade de ruptura com o modelo de ensino da língua materna, sustentada na pedagogia crítico-social dos conteúdos, foram levantados os conceitos-chave que deveriam orientar uma proposta de trabalho. O ensino da gramática passou, então, a ocupar lugar de discussão, não de forma isolada, mas juntamente com a leitura e com a escrita. Esses conceitos é que deveriam se constituir em elementos de ensino, ao longo do processo de escolarização. Cabe ressaltar, também, que a oralidade, que foi levantada por Preti, mas que nunca, de fato, havia sido objeto dessa discussão, passou a ocupar espaço no contexto. Baseada nas diferentes correntes lingüísticas, aquelas às quais já fizemos referência, ou mesmo naquelas que buscaram fundamentos nos aspectos cognitivos da linguagem, também em discussão no momento, as orientações teórico/metodológicas que sustentariam o ensino de língua materna além do que se fazia antes, emergiram como uma nova perspectiva

O contexto político ao qual fizemos referência, anteriormente, e o contexto teórico que acabamos de levantar, mesmo que de forma sumária, são suficientes para se entender os procedimentos para o ensino de língua materna, em nível institucional. O primeiro que gostaríamos de destacar são as diretrizes propostas pelo MEC, em 1986. Uma comissão nomeada pelo então presidente da república, José Sarney, formada por pesquisadores de diferentes correntes lingüísticas deveria propor diretrizes para o ensino de língua materna. Cabe ressaltar que essas diretrizes continham encaminhamentos não só para a produção de conhecimento, mas também para outras questões que a comissão julgou necessárias de serem consideradas, já que elas poderiam influenciar no processo. Dentre elas, destaca-se um plano de valorização do magistério. Interessa-nos destacar, dessas diretrizes, as propostas de trabalho com a língua materna.

Visando ao processo de democratização do saber, visando, também, à possibilidade de que todos tivessem acesso à cultura, o documento, depois de reconhecer as variedades lingüísticas como um fato, que é originado da estratificação social a que o país sempre esteve submetido, a comissão sugere que é tarefa fundamental da escola conduzir os alunos ao domínio da língua de cultura. Por língua de cultura entende-se, segundo o documento, aquela que é originada da norma padrão. Mas o próprio documento tem o cuidado de ressaltar que não se trata de solapar a variedade sócio/histórica na qual os alunos foram constituídos.

Trata-se, portanto, de um documento que supôs a variante do aluno como legítima, cabendo à escola apenas acrescentar-lhe a norma culta. Fazendo menção das classes sociais que, antes, não tinham acesso à escola, e que, pelas exigências políticas e econômicas, passaram a ter acesso, fazendo menção, também, das variantes lingüísticas da nova comunidade escolar, e ainda das correntes lingüísticas que estudaram a questão, a comissão afirma que:

(...) esses estudos e pesquisas ainda não beneficiaram o ensino da língua, que tem desconhecido a existência e legitimidade das variedades lingüísticas, e não tem sabido reconhecer que seu objetivo último é proporcionar às novas camadas sociais, hoje presentes na escola, a aquisição da língua de cultura, cujo domínio se soma ao domínio das variedades naturalmente adquiridas. (Diretrizes, 1986:2)

Mediante a posição de reconhecimento das variedades lingüísticas, coube à comissão supor a forma como deveria se dar o processo ensino/aprendizagem sem, contudo, orientar pressupostos teóricos. O que houve foram pressupostos metodológicos, que sugeriram para o então primeiro grau, hoje ensino fundamental, que o ensino da língua materna deveria ocorrer fundamentado em três práticas, que seriam: a prática de leitura de textos, a prática de produção de textos, a prática de análise lingüística.

O tripé proposto pela comissão atenderia aos dois princípios básicos que deveriam ser alcançados, que são: para quem ensinamos e para que ensinamos. É da busca desses objetivos que deveria emergir a forma como se ensina. Esse tripé contemplaria o que fosse necessário para alcançar a língua de cultura. Nele estão contidos: a leitura como processo de interação intersubjetiva, a produção de texto nas suas diferentes formas de representação, como a oral e a escrita, e a prática de análise lingüística, que deveria cobrir os aspectos gramaticais necessários ao processo de aquisição da língua de cultura.

As diretrizes para o aperfeiçoamento da língua portuguesa que sustentariam as tendências em construção do trabalho com a língua portuguesa abriram a discussão do ensino de língua para além do poder central. Os estados também fizeram propostas pedagógicas que teriam a intenção de colocar em evidência, de forma particularizada, as discussões que estavam ocorrendo na academia. Marinho (2000) faz uma leitura atenta de várias dessas propostas, na intenção não só de descobrir os percalços que permearam a produção dos documentos, como também os pressupostos de sustentação de cada uma dessas produções, e o que houve de positivo no seu conjunto. Conforme já se considerou, anteriormente, a Lingüística contemporânea tem apresentado tendências além das que sempre sustentaram o trabalho com a linguagem, baseadas em aspectos sociais e políticos. Segundo Marinho (2000: 40), trata-se de uma complexa interdisciplinaridade, marcada pela lingüística textual, pela pragmática, pelas teorias enunciativas, pelo interacionismo vygotskiano e pelo construtivismo, através da qual os currículos contemporâneos têm proposto um novo terreno epistemológico.

Visando a compreender o que foi proposto para o fim da década de 1980 e o começo da década de 1990, Marinho faz um levantamento das abordagens curriculares em alguns documentos produzidos, a partir dos conceitos por eles tratados. Sem querer limitar o olhar a um único leitor das propostas produzidas na década de 1980, mas, ao mesmo tempo, limitando esse olhar, por entender que ele se ancora em fundamentos teóricos sustentáveis, tomaremos esse levantamento da autora em apreço, com a intenção, entre outras, de se entender, pelo menos institucionalmente, o que se considerou necessário fazer para alcançar os objetivos que estavam sendo propostos. Indo além de uma proposta que ultrapasse a gramática por ela mesma, já se pode antecipar que todos os documentos analisados respondem a essa questão de forma homogênea. Ou seja, todos eles trataram dela de forma a deixar claro que a gramática por si só já se constituía em um trabalho inútil, conforme consideração tomada em Possenti (1996). A partir de alguns conceitos apresentados sob a forma de duplos, presentes em todos os documentos, a autora busca os conceitos que deveriam sustentar uma proposta de trabalho com a linguagem com base nas teorias lingüísticas em evidência.

Os primeiros conceitos levantados são o de língua e de gramática. Grosso modo, a autora concluiu que, para o trato desses conceitos, houve uma dificuldade de propor um trabalho conjunto de regras para o padrão lingüístico considerado melhor pela sociedade e uma perspectiva que busque as regularidades da língua em seu processo histórico, social e pragmático. Em síntese, embora houvesse um interesse em romper com os conceitos acima referenciados, da forma como eles sempre foram apresentados, há uma dubiedade constante quando se transita neles, ocorrendo, na maioria das vezes, uma dicotomia entre língua e gramática. Isso se deu, por exemplo, quando a análise lingüística se limitou a procurar problemas de ordem gramatical nos textos, tornando o processo dissociado dos principais objetivos a serem alcançados, que seriam um trabalho com a linguagem, a partir da variedade lingüística a que a comunidade escolar estava submetida e o sentido da ruptura com as regras gramaticais.

Outro duplo que foi concebido como elemento de currículo foram a leitura e a escrita. A autora considera que se tratou de questão polêmica, já que, no contexto dos documentos analisados, reconhecer o papel da escola na formação do leitor e do escritor significou, na maioria deles, busca de estratégias de formação de habilidades no manejo do texto, através de orientações para o trabalho de interpretação. Ou seja, ler e escrever, nos documentos, não iriam além desses processos por eles mesmos. Outra questão, no que se refere ao ato de ler, diz respeito ao entendimento de leitura como prazer. Para Marinho, a questão, vista sob essa perspectiva, significa uma falta de entendimento do processo como atividade cognoscente. Houve, ainda, uma outra questão pendente, no que se refere à leitura e a escritura, que diz respeito à noção de gênero. Nos currículos analisados, a questão se traduz por uma lista de tipos de texto que circulam na sociedade, sem que se explicitasse que função social comunicativa cumpriam na escola.

Mas nem tudo são incongruências. Há documentos em que o processo de leitura e de escrita pode ser visto sob outra compreensão. Há currículos que sugeriram tais atividades voltadas para a sistematização da organização do conhecimento escolar, através de objetivos de leitura, numa perspectiva de pesquisa. Dessa forma, não se pode considerar a escrita como uma mera atividade de redação escolar, mas como constitutiva do trabalho de construção e de apropriação do conhecimento.

Os documentos curriculares que supuseram a produção de conhecimento a partir dos fundamentos até aqui levantados não deixariam de fora a relação língua oral/língua escrita, ancorado, sobretudo, na questão da variação lingüística. Sendo esses elementos considerados em todos os documentos, resta saber a forma como a questão é ressaltada pela autora. Para Marinho, da mesma forma como os conceitos se estabeleceram de forma confusa, com esses não seria diferente. Levantaremos, então, as dificuldades consideradas pela autora, tendo em vista as dicotomias que os documentos apontam. Para início, buscou-se a polarização que existe entre o dialeto padrão e o dialeto popular. Desse desdobramento ocorre a consideração de que dialeto padrão e escrita são sinônimos, enquanto a oralidade acontece de formas variadas. Nesse entendimento, então, o dialeto de origem das crianças passa a ser o ponto de partida, que precisa ser substituído pelo dialeto padrão, para se chegar às reais condições de língua escrita. Para a autora, o que se faz necessário propor é um trabalho com as variedades dialetais e não partir de uma para se chegar a outra.

Da dicotomia entre leitura e escrita ocorre o problema básico da questão. Desse conflito emergiria uma concepção de língua baseada em manifestações distintas que poderia ser considerada como representação da oralidade, e a oralidade como representação da escrita, o que implica uma busca das mesmas habilidades para as situações de leitura e de escrita. Mas a autora ressalta que há também as propostas que entendem o processo de forma a estabelecer a aproximação entre os mesmos, buscando a diferença entre um e outro.

Em meio a esse universo ambíguo de conceitos teóricos para a leitura e para a escrita, relacionado com a variação lingüística, há aqueles que supõem a questão, colocando essas duas manifestações de linguagem em contraponto. Trata-se daqueles, segundo a autora, que compreendem a realidade da oralidade com a escrita de forma a entender que a escrita vai ganhando autonomia, na medida em que vai ganhando uma finalidade comunicativa.

Apesar dos atropelos teórico/metodológicos levantados nos documentos, a leitura de Marinho (2000:84) perpassa a idéia de que o trabalho com a linguagem, enquanto objeto de ensino, a partir do entendimento do que seja língua e gramática, variação lingüística e concepções de texto, indica que essa seria uma discussão que deveria orientar o ensino de língua materna. Tratou se de uma ruptura marcada, mas, para a autora, ainda, os documentos puderam ser entendidos apenas como uma declaração de intenções de se construir uma proposta de ensino/aprendizagem da escrita, fundamentada numa concepção discursiva e pragmática da linguagem, do que uma realização de fato, desses propósitos.



Nossa intenção de buscar compreender esse momento teórico da Linguística, na década de 1980, e até antes dela, foi o de colocar em evidência uma tendência que já estava ocorrendo, antes de os PCNEFs serem propostos. Isso implica que uma proposta de ruptura já vinha sendo construída, aliás, com bastante ênfase entre os professores de língua portuguesa.

#### **2.4 Algumas leituras dos PCNEFs de Língua Portuguesa**

Antes de nos atermos aos pressupostos da análise do discurso de orientação francesa, gostaríamos de nos anteciparmos um pressuposto básico dessa corrente de discurso. Trata-se, do entendimento do que é a sua base de orientação, que é a leitura como processo discursivo. Essa compreensão implica a possibilidade de se considerar o enunciado em sua natureza polissêmica, ou seja, nele circulam sentidos diferenciados, que devem ser construídos na interlocução. Pela razão referenciada, a leitura não é tida como um ato interpretativo, mas como efeito de sentidos, tendo o espaço enunciativo como o lugar em que o discurso se constrói. É por essa compreensão do processo que se pode produzir diferentes sentidos para um mesmo enunciado, a partir das formações discursivas nas quais os sujeitos leitores são constituídos.

Antes de nos voltarmos para a descrição do *corpus* de análise, levantaremos algumas leituras que foram feitas dos PCNEFs de Língua Portuguesa, sob olhares diferenciados. Tomaremos a questão sob dois pontos de vista. Em primeiro lugar, apontaremos em nossa leitura aqueles que viram, no documento, uma confirmação do que já vinha ocorrendo no trabalho com a linguagem, enquanto objeto de ensino, portanto, consideraram que ele foi apenas a sistematização de um processo, em forma de parâmetros. Se o que já vinha ocorrendo teve a intenção de romper com uma proposta que visava ao meramente formal da língua, para alguns, eles se constituíram em um avanço.

Em segundo lugar, apontaremos, em nossa leitura, aqueles que viram, no documento, apenas a confirmação de um currículo feito para atender ao princípio das reformas a que o Estado estava se submetendo, portanto, idealizado para atender aos interesses políticos e econômicos, logo, aos meios de produção. Trata-se de leituras que buscaram os percalços

que o documento aponta, muito mais do que uma confirmação dos conceitos que podem significar avanços.

É claro que não temos a pretensão de esgotar todas os olhares que foram lançados sobre o documento. Isso nos isenta da responsabilidade de uma revisão bibliográfica que abranja todas as leituras. Nessa perspectiva, então, mostraremos alguns sentidos, constituídos a partir de formações discursivas que se aproximam ou que se distanciam, supondo leituras diferenciadas para o mesmo enunciado. Portanto, tomaremos alguns autores que se propuseram a debruçar olhares sobre os PCNEFs de Língua Portuguesa, se posicionando contra ou a favor do documento.

#### **2.4.1 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – olhares a favor.**

Gostaríamos de começar o trajeto dos olhares a favor dos PCNEFs de Língua Portuguesa a partir do entendimento sintético, mas objetivo, que Costa (2003: 57) faz do documento. Para o autor, ele se constituiu em um grande avanço, já que provocou uma quebra no ensino tradicional de Língua Portuguesa, que sempre foi de efeito predominantemente normativo. Para entendermos o que significou esse processo, gostaríamos de tomar, em primeiro lugar, a opinião de Rojo (2000:27), que também sintetiza a opinião de quem considerou o documento um avanço. A autora se junta a outras tantas opiniões para afirmar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental representam considerável avanço nas políticas educacionais brasileiras de um modo geral e, particularmente, para a disciplina Língua Portuguesa, já que ele supõe práticas lingüísticas contra o iletrismo e a favor da cidadania crítica consciente.

A autora levanta as razões que a levaram a compreender o documento como um avanço. Em primeiro lugar, está o fato de ele parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, que poderiam fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais. Esses parâmetros, por um lado, assegurariam uma aproximação da produção de

conhecimento em todo o território nacional, por outro lado, permitiria uma adequação às necessidades culturais e políticas das diferentes regiões do país, o que permitiria a elaboração de currículos plurais, originados, também, da pluralidade das vocações regionais. Portanto, na intenção com que os PCNEFs foram produzidos, numa visão centrado/descentrada, ele permitiria uma transposição didática dos princípios referenciados do documento para as práticas educativas, assegurando uma unidade nacional, que sustentaria uma base nacional comum, ao lado das diversidades regionais.

Em segundo lugar, a autora considerou, também, que o documento seja um avanço em relação aos conteúdos e às práticas supostas para esses conteúdos, que deverão se dar a partir de dois eixos distintos, que são: o uso da linguagem, manifestado na leitura e na produção de textos orais ou escritos, e na reflexão sobre a linguagem, materializado na análise lingüística. Cada um desses eixos guarda aspectos diferenciados. O eixo do uso se dá na perspectiva enunciativa, considerando a historicidade da língua, as implicações do contexto em que os enunciados são produzidos e a sua relação com os gêneros textuais e com os suportes de produção da linguagem. Esses eixos, na visão da autora, se constituem em um aparato que a leva a concluir que, nos PCNEFs de Língua Portuguesa, o que pode ser visto como unidade de ensino são os gêneros textuais e, como objeto de ensino, o texto.

Em outra produção, segundo Rojo (2002:33), o trabalho com a linguagem, suposto sob a perspectiva acima, está relacionado às manifestações do individual e do social, logo, relacionado aos contextos de uso. Esse aparato teórico/metodológico levantado pela autora deverá convergir para a formação de um leitor/produtor de texto, que deverá se transformar em um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagens letradas.

Retomando Costa (2002:72), para esse autor, os conteúdos, para serem ministrados, devem ser organizados e distribuídos sob a perspectiva da noção de

progressão, aliada à noção de gênero discursivo. Isso implica considerar, tomando por base os pressupostos de Dolz e de Schneuwly, a complexificação dos gêneros, que organizam o currículo em uma progressão discursiva em que todos os tipos de texto devem ser construídos em suas formas concretas, das mais primitivas e simples para as mais complexas e tardias

Por fim, em acordo, também, é a posição de Antunes (2003) a respeito dos PCNEFs de Língua Portuguesa, que confirma o significado do documento nas perspectivas dos outros autores. Para a autora, que considerou os dois grandes eixos levantados por Rojo, os PCNEFs de Língua Portuguesa legitimam concepções que privilegiam a dimensão interacional e discursiva e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social.

Do que se considerou, centrado nos olhares a favor do documento, o que se pode concluir é que houve um diálogo com o mesmo, direcionando um entendimento de que ele se constitui em um avanço. Esse avanço se deu em função de ele estar sustentado em pressupostos teóricos das correntes lingüísticas que supõem a produção de conhecimento em linguagem, além da estrutura gramatical, com base na oralidade e na escrita, na leitura e na reflexão sobre a língua, tendo o discurso, o texto e o gênero textual como objetos integrados ao ensino. Outro pressuposto que se evidenciou para o ensino, nessas leituras, foi a noção de progressão discursiva. Esse conjunto de elementos caracterizadores da aprendizagem da língua materna por alguns olhares, seriam necessários para a vida em sociedade do cidadão.

#### **2.4.2 Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – olhares em confronto**

Se os olhares a favor dos PCNEFs de Língua Portuguesa transitaram quase que em uma linha única de abordagem, considerando o avanço que os documentos significaram, o

mesmo não acontece com quem desconfiou de que poderia vê-lo sob pontos de vistas diferenciados. Os olhares poderão, em alguns pontos, até convergir, mas as travessias se divergem, fazendo a diferença. Iniciaremos nossa leitura sob esse ponto de vista pela posição de Suassuna (1998). A autora, depois de historicizar a forma como os PCNEFs foram elaborados, considerando não só o passo a passo da construção do documento, os atropelos das etapas que deveriam ser seguidas, mas também o significado político de todo o processo, faz uma avaliação condensada, porém tensa do documento.

Expostas as suas condições de produção, por um lado, ela faz um quadro sinóptico dos conceitos que devem ser transportados, didaticamente, para o ensino, dos aspectos sócio/políticos que envolvem o documento, e os aspectos formais. Por outro lado, ela faz uma leitura de como foi constituído o *ethos*, na perspectiva do outro imaginário para a leitura do documento, no caso em apreço, o professor. Para que se tenha o entendimento do seu olhar, tomaremos os quadros sinópticos propostos. Eles denotam não só um confronto com os PCNEFs de Língua Portuguesa, mas também com qualquer entendimento que se pode ter das propostas para o ensino de língua materna como um avanço. Tomaremos, em primeiro lugar, a síntese dos conceitos supostos pelos PCNEFs e o significado dos conteúdos que deverão ser desenvolvidos ao longo do ensino fundamental :

Conceito	Visão segundo os PCNs
Língua	Código estático, homogêneo, acabado, transparente, instrumento de comunicação eficaz e exterior ao indivíduo.
Discurso	Produto da atividade discursiva: não há noção de processo ou de historicidade.
Texto	Concepção derivada da visão de língua como código: entidade escrita e verbal.

Dialeto	Variedade regional da língua, visão superficial da variação lingüística e seus fatores; negação do conflito lingüístico, substituição das noções de certo e de errado por adequado e inadequado.
Uso da língua	Competência vinculada à escola, adequação eficácia e eficiência como metas absdutizadas.
Literatura	Abordagem meramente conceitual, centrada na forma do texto literário, sem nenhum tipo de desdobramento metodológico.
Leitura	Visão utilitarista: ler para saber o que escrever e como escrever; sacralização do livro e do leitor.
Gramática	Confusão com ortografia; limita-se ao trato de questões que representam dificuldade para a escrita.
Língua oral e língua escrita.	Confusão conceitual etipológica, divisão estanque.

Os aspectos conceituais epolítico/sociais, por sua vez, se sustentam em princípios que denotam as condições de produção do documento, que se deram em um processo de reforma da educação, que seriam, na verdade, para atender à reforma do Estado. No que se refere aos aspectos formais, a autora assume uma posição de que se trata de um documento cuja organização denota muito mais a pressa com que ele foi produzido do que uma necessidade de se adotar outra postura teórica para o ensino de linguagem.

Por fim, no que se refere à interlocução, tendo o professor como o leitor por excelência do texto, depois de fazer considerações sobre a leitura, a partir do ponto de vista discursivo, Suassuna (1998) supõe a forma como o professor deverá entender a escola no contexto. Vejamos:

- Objetivam uma padronização da escola e das práticas que se dão dentro dela;
- Têm, na previsibilidade, uma de suas mais evidentes marcas;
- Não apresentam a síntese de um amplo diálogo nacional;
- Colocam-se como uma verdade cristalizada, sem a retomada da “memória do passado”;
- Desqualificam o professor como um interlocutor privilegiado;
- Congelam língua, texto e discurso, e fazem da leitura um processo não dialógico, mas de mera decodificação que implica a aceitação passiva de suas referências.

Os pontos levantados pela autora sugerem que se trata de um documento engessado em princípios, tanto teóricos quanto metodológicos, que desconsideram os aspectos reais de ruptura com o processo de ensino de Língua Portuguesa que já estavam sendo construídos.

Outra crítica feita aos PCNEFs de Língua Portuguesa é a de Santos (2004). A autora, depois de considerar seus aspectos positivos, a partir dos mesmos pontos de vista dos leitores que o consideraram um avanço, abre uma crítica direta e, segundo ela, inquestionável, a respeito da estrutura do texto e dos conceitos, por vezes mesclando linhas teóricas diferenciadas. Ela chama a atenção para esse último aspecto no qual há um predomínio das teorias ligadas ao texto, como análise do discurso, lingüística textual, juntamente com conceitos abarcados pela Sociolingüística, por exemplo. Essa confluência de teorias diferentes poderia causar problemas para um professor com uma formação precária em Lingüística. Como se percebe, apesar de a crítica da autora estar voltada para uma mescla de teorias, a sua leitura parece se preocupar com as possíveis condições de produção de sentido, logo, com o leitor presumido, na sua condição de falta, ou desconhecedor dos conceitos circulantes no documento.

Dando prosseguimento à nossa busca por olhares em confronto com os PCNEFs de Língua Portuguesa, nos remeteremos a Marinho (2001). A autora, em uma leitura que

cobre os documentos do primeiro e do segundo ciclo do ensino fundamental, busca, de certa forma, entender as contradições que permeiam esse documento. Podemos buscar a leitura de Marinho em confronto com os PCNEFs de Língua Portuguesa em dois lugares distintos. A primeira crítica da autora paira sobre um conceito que permeia não só o documento de Língua Portuguesa, mas todos os documentos, tanto em nível de ensino fundamental como em nível de ensino médio. Trata-se do pressuposto básico, que é a noção de competência, já discutida enquanto fundamento de currículo. Essa noção deverá sustentar os conceitos que devem fundamentar a prática de linguagem, materializada nos conteúdos lingüístico e social.

Os conteúdos, baseados no pressuposto das competências, se ajustam à concepção de produtividade e de controle, relacionados, entre outras coisas, ao progresso da sociedade. Trata-se, portanto, de uma relação direta da produção de conhecimento com a produção de riqueza. A crítica feita a esse conceito é que a escola ganha um caráter de redentora, e a linguagem cumpre um papel especial, que seria o de instrumentalizar o aluno para o exercício da cidadania, esquecendo-se do jogo político que envolve o discurso e a linguagem, inclusive no processo de interação.

Já a segunda crítica feita por Marinho perpassa a estrutura do documento, o que implicou uma leitura das notas de rodapé e das referências bibliográficas, constantes do enunciado. Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar as notas de rodapé e o seu significado no contexto. Depois de reconhecer esse recurso não só como válido, mas, sobretudo, como de natureza ideológica, vem a indagação do que ele significa em documentos oficiais, no caso em apreço, os PCNs. A autora supõe pelo menos duas justificativas. A primeira diz respeito ao leitor imaginado, que está representado nele. Isso implica que as notas de rodapé, que são consideradas elemento periférico, podem e devem ser consideradas uma entrada para o corpo do texto, logo, parte dele, também. Já a segunda justificativa diz respeito ao lugar de origem do discurso, que é institucional, que tem por meta orientar o fazer pedagógico, baseado em pressupostos nos quais os novos referenciais teóricos



concorrem com práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa, que impedem a formação do cidadão. Agrupando as notas em duas formas diferenciadas, a autora as considera sob dois pontos de vista, que são a metalinguagem e/ou a metadiscursiva e a argumentativa e ou a pragmático/discursiva.

Se Marinho abriu indagação a respeito das notas de rodapé em um documento oficial, que apenas deveria subsidiar a produção de conhecimento escolar, é essa indagação que se constitui no lugar tenso, que abre espaço para um olhar conflitante, ou seja, o que significa lançar mão desses recursos de natureza discursivo/ideológica nesses documentos? No olhar ligeiro e objetivo da autora, que supõe um leitor, no caso em apreço, o professor, e uma forma determinada de leitura, em um determinado contexto, é que se nota o confronto. Trata-se de uma produção endereçada a um leitor carente de conhecimento para a compreensão dos conteúdos. Em síntese, o documento, através desses recursos periféricos, conduz, para dentro do enunciado, o leitor imaginário, caracterizado por uma formação precária, que precisa ser conduzido no processo de leitura. Isso implica que as notas de rodapé são um discurso controlador do leitor, que se constitui em inculcação ideológica

Indo além da crítica que se faz às notas de rodapé e da relação desse recurso enunciativo com o interlocutor, a autora busca compreender as vozes que permeiam esse espaço, que é marcado pela contradição. Essa contradição se explicita, sobretudo, nas notas argumentativas, que se organizam de forma ambígua, já que nelas, tanto pode haver espaço para discurso científico acadêmico como pode haver, também, espaço para o apagamento dessas vozes, o que levaria a autoria do documento a assumir um discurso.

No que se refere ao discurso acadêmico, creditado à voz da ciência, gostaríamos de destacar uma questão que a autora acha inconveniente para um documento que tem como objetivo ser apenas parâmetro para a educação. Trata-se dos conceitos que o permeiam, em detrimento de outros conceitos. Eles se constituem em um enunciado de dupla face.

Se, por um lado, eles podem significar uma relação direta com o leitor, trazendo-o para o enunciado, por outro lado, por todos os conceitos que atravessam as notas de rodapé, o que há é uma “salada ou geléia geral”, que é decorrente da condição de produção do documento, já que um grupo, originado de instituições e de comunidades discursivas diferentes, tem de negociar sentidos e estratégias, num quadro de expectativas e pressões sócio/políticas.

Conforme considerações anteriores, Marinho (2001) passou, também, pelas referências bibliográficas. Mas, antes de captar o seu olhar sobre os PCNEFs de Língua Portuguesa no que se refere a essa questão, faz-se necessário compreender o que significa essa relação com a organização do enunciado. Grosso modo, tal como as notas de rodapé, as referências bibliográficas também se constituem em elemento periférico do enunciado, portanto, relacionado ao sentido, se constituindo em um mapa para o leitor. Mas cabe avaliar que, se há um descompasso entre o enunciado e a bibliografia, segundo a autora, ocorre uma inundação do que se considera periférico, no caso em apreço, as referências bibliográficas no enunciado, produzindo uma desarticulação entre o texto e as referências. Esse efeito de inundação, segundo Marinho, nos PCNEFs de Língua Portuguesa, é o resultado de aproximação de teorias que têm produzido um movimento diferenciado do discurso pedagógico para Língua Portuguesa, oficializando as “novas” tendências para o ensino da disciplina, através, muitas vezes, de teorias que se rejeitam. Isso confirma a metáfora da salada ou da geléia geral para se referir aos conceitos teóricos, manifestada nas notas de rodapé.

Não poderíamos deixar de levantar, do texto de Marinho, ainda considerando as referências bibliográficas, seu olhar intrigante sobre a forma como a natureza política da língua se dilui no enunciado, que representa o discurso oficial. Segundo a autora, embora os conceitos nele existentes se aliem ao aprendizado da norma culta como condição automática para a constituição da cidadania, não se reconhece o conteúdo político ou a variedade que, supostamente, levaria a essa cidadania. O olhar da autora também não se

desapercebe da competência lingüística ou discursivo/textual para a garantia da constituição de sujeitos plenos de direito. Essas questões levantadas pela autora, apagadas nas leituras das referências bibliográficas, denotam uma dissociação dos fatos sociais e aspectos políticos das gramáticas. Isso confirma que, de fato, há uma preocupação com colocar para o jogo da discussão as novas tendências lingüísticas, tendo, também, como alvo o leitor imaginário e o aluno como um aprendiz de uma determinada norma da língua para o exercício da cidadania.

Por fim, interessante, também, é a leitura de Berenblum (2003) a respeito dos PCNEFs de Língua Portuguesa. Diferentemente das outras leituras, a autora vai traçando um paralelo entre o que ela considera positivo e negativo para a disciplina. Em primeiro lugar, ela considera de caráter positivo o entendimento da língua como sistema de signos histórico e social, sendo esses elementos os responsáveis pelo sentido. Isso implica algo que vai além do domínio do código, implica, portanto, a apropriação e a construção de formas particulares de entender e de conceber o mundo, tendo como ponto de partida a variação lingüística, que supõe, também, as formas particulares de entender a realidade. Mas, apesar dessa compreensão que se pode ter dos PCNEFs de Língua Portuguesa, a forma como ela é abordada se constitui em um problema. Considerando a língua e a sua relação com os aspectos históricos e sociais, o documento apresenta uma visão não só linear da questão, mas, sobretudo, perigosa.

A linearidade implica desconsiderar a complexidade que envolve o trabalho com a linguagem, no que se refere à variação lingüística. Na visão da autora, esse processo transcende apenas uma passagem para o uso desejável e eficaz da língua, o que levaria ao uso das falas corretas. A autora vê com desconfiança essa proposta. Partindo do uso possível, o documento sugere um único uso desejável, ou a norma de prestígio, sem, contudo, explicitar esse uso. É essa a questão que se constitui no perigo, pois indica a possibilidade de se compreender que se trata de uma proposta apenas de mudança terminológica na qual se troca a fala correta por fala adequada.

Considerando o aspecto da língua em sua natureza variacionista, Berenblum chama a atenção, criticamente, para o despojamento que os PCNEFs de Língua Portuguesa apresentam, no que se refere às relações de poder, logo, aos conflitos que perpassam o espaço da linguagem, sobretudo relacionados a variedade de prestígio. Isso implica deixar de considerar as relações histórico/políticas que subjazem às variantes de uma língua, portanto, deixando de considerar, também, a variedade de prestígio, indo ao encontro do preconceito que o documento se propõem atacar, ou a valoração negativa das outras variações.

Para concluir, a autora levanta uma contradição no interior do documento, no que se refere à variedade lingüística e a sua consideração como um fato reconhecido. Embora tenha deixado de abordar as relações de poder, o documento, por um lado, supõe o trabalho com a linguagem de forma a rejeitar as diferenças, através de atividades que façam sentido para o aluno, por outro lado, levando em consideração a noção de competência, supõe uma aquisição progressiva de competências que possibilitem ao aluno resolver problemas da vida cotidiana. Contraditoriamente, portanto, ao mesmo tempo em que a variante é dotada de valor, ela já não é suficiente para o enfrentamento do dia-a-dia.

Até aqui, nossas leituras têm perpassado críticas, considerando aspectos teóricos e ideológicos que atravessam o fio do enunciado, sem, contudo, abordar conceitos que se explicitam no documento. Mas isso não significa que todos os olhares passaram distantes dessa questão. Em Brait (2000: 22), depois de um percurso que significa a concepção de gênero discursivo, tomada em Bakhtin, a autora assume uma posição de confronto entre os PCNEFs de Língua Portuguesa e a noção de gênero tomado do autor referido. Em suas palavras, *os PCNs, encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se das propostas do dialogismo bakhtiniano, diante do texto, do discurso, da vida, do conhecimento. Ainda que as formas escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com os seus leitores.*

Se Brait sugere um distanciamento entre os conceitos de gênero discursivo, originados do pensamento bakhtiniano, e aqueles que perpassam os PCNEFs de *Língua Portuguesa*, Marinho (2003), por sua vez, só confirma essa posição, no seu estudo crítico sobre as notas de rodapé e sobre as referências bibliográficas. Para a autora, não é a Bakhtin que se podem ser tributadas as noções de gêneros que perpassam os PCNEFs.

Alguns olhares, algumas leituras, mesmo aquelas por onde caminhamos, não nos permitiram esgotar a questão. São registros que se conformam ou que se confrontam, fazendo emergir efeitos de sentido que se distinguem, capazes de denotar, a todo instante, o quanto o universo discursivo, configurado na natureza polifônica da linguagem, é capaz de lhe imprimir um caráter polissêmico, sem, contudo, perder de vista o ponto de partida. É nessa confiança que também penetraremos no universo discursivo dos PCNEFs de *Língua Portuguesa*, tendo como suporte um quadro sócio/histórico/político e as concepções lingüístico-discursivas da AD.

Em síntese, se, no capítulo anterior, fizemos uma abordagem, tendo em vista a compreensão dos elementos histórico/políticos que foram capazes de denotar a forma de instituição do poder e a sua forma de abstração, neste capítulo, a sua dispersão conciliou uma reflexão sobre a educação, ao longo da modernidade, tendo em vista considerar a relação que a produção de conhecimento estabeleceu com o modo de produção capitalista. Isso implicou uma compreensão do sentido que o trabalho passou a ter no contexto histórico. Essa dispersão, que começou por considerar o sentido que o currículo incorporou, em toda a modernidade, o sentido que a reforma da educação no Brasil teve, tendo em vista a concretização de uma reforma do Estado, o sentido do ensino de linguagem antes de os PCNs serem implementados, convergiu para leituras feitas a favor do documento e para leituras feitas contra ele, supondo, de uma forma ou de outra, pressupostos relacionados ao poder instituído.

As discussões levantados, até aqui, poderão nos auxiliar, em pontos diferenciados da análise, a responder à nossa pergunta de investigação, ou até mesmo a confirmar alguns pressupostos. Por esse capítulo, juntamente com o anterior, reunimos elementos teóricos de base histórico/políticas que nos ajudarão na análise, podendo nos subsidiar na compreensão de que o currículo é um lugar de poder, de determinação histórica, de segregação. Por ele, portanto, pode-se considerar a relação do documento com o projeto do governo FHC

## CAPÍTULO III

### 3.0 Fundamentos teóricos: base lingüístico/discursiva

Neste capítulo, discutiremos os fundamentos teóricos lingüísticos e discursivos em que se sustenta a corrente francesa de análise do discurso – AD, que, juntamente com os fundamentos sócio/histórico/políticos, expostos no capítulo I, nos servirão de base para a análise do *corpus*, tendo em vista a comprovação da hipótese levantada. Nele, portanto, levantaremos os pressupostos dessa tendência de estudos da linguagem e o seu marco fundador, que foi a ruptura com o processo de leitura enquanto interpretação, o que proporia a questão sob o ponto de vista do sujeito, da história e da ideologia. Para iniciarmos a discussão proposta, nos remeteremos para Santos e as suas considerações sobre o que seja ciência na contemporaneidade. A propósito dessa questão, o autor afirma:

De meados do século XIX até hoje, a ciência adquiriu tal hegemonia no pensamento ocidental e passou a ser socialmente reconhecida pelas virtualidades instrumentais da sua racionalidade, ou seja, pelo desenvolvimento tecnológico que tornou possível. (...). A necessidade da reflexão epistemológica, neste período é, pois, a de mostrar, ainda que de forma ínvia e mistificatória, que, num processo histórico de hegemonia científica, as conseqüências são as únicas causas da ciência e que, se é nelas que se deve procurar a justificação desta, é nelas também que se devem procurar os limites da justificação. (...). Assim concebida, a reflexão converte-se numa epistemologia pragmática ou, talvez melhor, uma pragmática epistemológica. (...). (Santos 1999:28-29).

Na concepção do autor, o modo de lidar com a ciência a partir de meados do século IX até hoje, afasta-a do seu objetivo, que é o de democratizar e aprofundar a sabedoria prática, a *phronesis* (a práxis), o hábito de decidir bem, enfim, ele a destitui das relações do homem com os outros homens e as suas necessidades para ser transportada para as demandas prementes. Retomando a questão também a partir da reflexão de Pêcheux (1997:190), a propósito do discurso científico, para o autor, trata-se de um processo histórico determinado, em última instância pela própria produção econômica.

O abalo da ciência moderna, na história recente, coincidiu com o que tem caracterizado a ciência, nas últimas décadas, e a sua relação com o mundo produtivo, cujo ponto de estrangulamento começou a se dar depois da segunda guerra mundial. No que se refere à Lingüística, o estruturalismo descritivista saussuriano, desenvolvido na primeira metade do século XX, foi dando lugar ao descritivismo empiricista e comportamentalista, iniciado por Bloomfield e aprimorado por muitos de seus seguidores. Cabe ressaltar que o modo de descrever a língua, originário do constructo teórico proposto, não supôs nenhuma relação com o sentido exterior. Segundo Kristeva (1969:274), citando Benveniste, o estruturalismo americano segmenta o todo em elementos constitutivos e define cada um dos seus elementos pelo lugar que ocupa no todo, pelas variações e pelas substituições possíveis nesse mesmo lugar.

A compreensão da linguagem, fundamentada nesse contexto histórico estruturalista, colocou a Lingüística ao lado das demais ciências, principalmente as humanas, na condição de disciplina de natureza instrumental. O atrelamento da Lingüística às teorias calcadas na lógica positivista levou Pêcheux a ter uma compreensão crítica do problema, o que lhe permitiu estabelecer uma ligação do discurso científico com interesses econômicos, o que implica que eles são, portanto, ideologicamente produzidos.

Esta concepção aristotélica, se atribuindo *de facto* o monopólio do segundo espaço (...) permanecia presa, mesmo através da sua inversão “proletária”, à velha certeza elitista que pretende que as classes dominadas não inventam jamais nada, porque elas estão muito absorvidas pela lógica do cotidiano: no limite, os proletários, as massas, o povo teriam tal necessidade vital de universos logicamente estabilizados que os jogos da ordem simbólica não os concerniriam. (Pêcheux, 1997:52).

O contexto teórico ao qual Pêcheux fez referência se impôs, segundo Courtine (1981)<sup>5</sup>, pelo confronto entre a lógica formal, cujos interesses eram pesquisar universais

---

<sup>5</sup> A referência a Courtine é a revista *Langages*, nº 62, de 1981, e foi feita a partir de uma tradução do professor Sírio Possenti, ainda sem suporte de publicação. Essa é a razão por que não haverá indicação de página, todas as vezes em que o autor for referenciado.



lingüísticos, fundar uma teoria gramatical e propor autonomia lingüística, e o sociologismo, que sublinhava a variação e a mudança lingüística e propondo descrições empíricas, teve como objeto o indivíduo lingüístico concreto. Cabe ressaltar que é nesse contexto que deverá nascer a análise do discurso, aliás, segundo Maingueneau (1993:12), múltiplas análises do discurso, que variam em função das disciplinas vizinhas em que se apoiam, ou mesmo da forma como se aproximam de uma outra ciência. Dentre as múltiplas análises do discurso, destacaremos a que surgiu na França, no fim da década de 1960, a AD, que marcou a sua identidade, entre outras coisas, segundo Henry (1997:25), pela recusa à concepção de linguagem reduzida a um instrumento de comunicação.

Essa corrente do discurso surgiu das inquietações de Jean Dubois e de Michel Pêcheux. Segundo Malidier (1997:18), essa ruptura com o caráter estrutural e instrumental da língua originou de pelo menos duas necessidades prementes, que foram: o sentimento de uma urgência teórico/política e a proposta de um modo de leitura para além do aparelho da gramática, rompendo com a prática do comentário literário. E quando se fala em inquietação, pode, ainda, ancorar-se na leitura de Malidier (1997:17) para compreender as causas da ruptura, marcada pelos dois teóricos referenciados. Para a autora, ambos atuaram em um espaço comum, traçado pelo marxismo e pela política, partilhando idéias sobre as lutas de classes, sobre a história e sobre o movimento social.

Para romper com um processo de leitura apenas interpretativo, que culminava com uma análise de conteúdo, ou mesmo com uma análise de texto, restrito ao aspecto formal, propôs-se uma análise de discurso que fosse além dessa natureza, ou seja, que buscasse a aproximação com disciplinas que deveriam sustentar um processo de leitura, emergido das condições de produção do discurso, portanto de natureza histórico/ideológica.

Considerando o caráter político e histórico que se pretendeu dar à questão, o que se fez, então, foi uma proposta de leitura de arquivo, buscada em *corpora* de análise determinados. Cabe, aqui, a necessidade de se entender o que a AD supõe como arquivo. O conceito é tomado de Foucault que o sintetizou assim:

Longe de ser o que unifica tudo o que foi dito, no grande murmúrio confuso de um discurso, longe de ser apenas o que assegura a existência no meio do discurso mantido, é o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria. (Foucault 1995:149).

Os pressupostos sócio/histórico/ideológicos, atrelados à Lingüística, fundaram o que seria uma disciplina que teria como pressuposto básico desvendar o funcionamento da linguagem, implicado no processo de leitura. Trata-se, segundo Courtine (1981), da articulação da Lingüística e do marxismo como ciência da história das formações sociais e de suas transformações. Ainda segundo Courtine, é desse imbricamento entre o lingüístico e o histórico que emergem os efeitos de sentido. Isso implica que o sentido se constrói não só na estrutura da língua, mas também na relação com o seu exterior, o que implica, também, que ele só pode ser constituído nas relações interdiscursivas, ou nas alteridades, ou seja, o *outro* é condição para a existência do discurso, e tem relação com a constitutividade do arquivo.

Pêcheux (1997:56/57), ao avaliar a leitura enquanto pressuposto fundador da AD, levanta uma questão até então desconsiderada, que é a necessidade de se expor, em um processo discursivo, os conflitos. Para o autor, há fortes razões para se pensar que os conflitos explícitos remetem em surdina a clivagens subterrâneas entre maneiras diferentes, ou mesmo contraditórias, *de ler o arquivo*. Dessa natureza da leitura emergirá a construção de um espaço polêmico *das maneiras de ler*, uma descrição do trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma. A leitura, concebida sob o ponto de vista dos conflitos, segundo Pêcheux (1997:59), tiraria a escola da apreensão de um sentido único, inscrito nas regras escolares, transpondo-a para a plurivocidade de sentido.

Mas, embora a AD tenha nascido em meio a uma conjuntura teórica diversa, é no confronto com o constructo saussuriano, considerando as clivagens provocadas pelo teórico de Genebra, que Pêcheux irá propor uma teoria do discurso. Esse ponto de origem está centrado na dicotomia língua/fala e nas conseqüências que ela traz. É sabido que, do ponto de vista de Saussure, só a língua, que é um produto autônomo, homogêneo, social e de natureza

concreta apresenta uma possibilidade de estudo científico, contendo, por si mesma, um princípio de classificação. Esse entendimento a respeito do objeto de estudo da Linguística afasta a fala de qualquer possibilidade de se tornar, também, objeto de estudo, já que ela é avaliada como individual e heterogênea, logo, heteróclita.

Para Pêcheux (1997:71), Saussure, ao supor a língua dicotomizada da fala, autoriza a reaparição triunfal de um sujeito falante como *subjetividade em ato*, unidade ativa de intenções que se realizam pelos meios colocados à sua disposição. Trata-se, segundo o autor, de se supor que tudo se passa como se a linguística científica liberasse um resíduo que é o conceito filosófico de sujeito livre, pensado como o avesso indispensável, o correlato necessário do sistema. Para esse sujeito livre, a fala deverá ser um caminhar da liberdade humana.

Indo além desse caráter estrutural através do qual o discurso se organiza, tendo o sujeito apenas como o guardião das estruturas, Pêcheux (1997:77-79) irá propor, através da AD, uma análise do discurso não só a partir do fundo invariante da língua, mas também a partir da relação com as circunstâncias, ou com as condições de produção do discurso. Entende-se por condições de produção aquelas que dizem respeito às coerções a que o sujeito está submetido, fundadas, principalmente, nas noções de lugar de onde se fala, nas relações de sentido, resultante dos discursos engendrados, e também na relação com o outro imaginário. Só uma compreensão do discurso, originária desses pressupostos, seria capaz de propor um enfrentamento do processo de leitura, então vigente. Segundo Pêcheux (1997:79), considerados esses pressupostos, é impossível analisar um discurso como um texto, como uma seqüência linguística fechada sobre si mesma, mas é necessário referi-lo ao conjunto de discursos possíveis, a partir de um estado definido das condições de produção.

Considerando que mesmo o discurso da ciência é atravessado por marcas ideológicas, interferir em um constructo teórico implica fazer leituras diferenciadas, com vistas a propor reformulações para esse mesmo constructo em construção. A partir das rupturas com as teorias linguísticas vigentes, passou-se, então, a construir uma análise do discurso que levaria

em conta o exterior do discurso. Para o que se propunha, a AD, como outra ciência qualquer, foi levantando hipóteses e construindo etapas para se chegar a uma teoria da leitura, tendo como pressuposto básico a compreensão do sujeito. Cabe ressaltar que, segundo Pêcheux, guardados os princípios de sustentação de cada uma das etapas de construção da ciência recém-inaugurada, todas elas produziram uma recusa de qualquer metalíngua universal, supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa do seu dizer.

Apesar da condição acima referenciada para a AD, que foi uma construção por etapas, na sua fase inicial, buscaram-se os fundamentos nos princípios lingüísticos adotados por Harris, segundo Malidier (1997:21), entre outras razões, pelo fato de esses princípios suporem uma análise que se dava na superfície do enunciado, privilegiando a palavra, sendo esse um enfoque que já se dava com os estudos lingüísticos na França. Cabe avaliar, ainda segundo a autora, que esse enfoque se dava em detrimento das abordagens gramaticais que postulavam o sentido na estrutura profunda. A partir desses pressupostos, propôs-se, então, uma análise do discurso, em princípio, que reunisse um conjunto de traços discursivos empíricos, centrado nas palavras-chave, capazes de construir, em torno delas, um tema. Os recursos lingüísticos, buscados na superfície do enunciado, deixariam atravessar os elementos constitutivos do discurso, que Pêcheux caracterizou como maquinaria discursiva estrutural à qual o sujeito estaria assujeitado. Por se tratar de uma teoria que não prescindia do sujeito, nessa fase, ele foi concebido como o que entende a si mesmo como fonte e origem do seu discurso.

Considerando que toda ciência é passível de deslocamentos teóricos, ou seja, o discurso científico pode sofrer alterações, ao longo da sua construção, a disciplina sobre a leitura que a AD propôs inaugurar não poderia se furtar a esse processo. Rompendo etapas, enquanto construção teórica, ela supôs um deslocamento para além da maquinaria estrutural, compreendendo o discurso na perspectiva das formações discursivas. Segundo Pêcheux (1997:314), o assujeitamento, agora, se dará na relação com as formações discursivas, ou

seja, ele não se refere à maquinaria estrutural, mas diz respeito ao sujeito e à sua constituição, a partir da noção de ilusão de subjetividade.

De deslocamento em deslocamento, a AD foi tomando forma e dando forma ao que se pretendia. No seu processo de construção do discurso, em torno do próprio discurso de construção da ciência, abriram-se pontos de indagação que foram sendo preenchidos a partir do propósito da disciplina, com base na noção de sujeito. O constructo proposto levou a termo a noção de alteridade e as formas de emergência do *outro* no discurso. Essas formas, segundo Pêcheux (1997:316), podem se dar através do próprio sujeito que, ou traz para a materialidade discursiva o *outro*, através das heterogeneidades mostradas, ou abre espaço para a desestabilização do *eu*, colocando o sujeito em pontos de deriva, sem que seja possível o controle, através das heterogeneidades constitutivas.

Esse último entendimento da AD se aproxima do que Authier-Revuz (1990:26) supôs para o discurso e para a sua constitutividade. Partindo da natureza dialógica da linguagem, entendida segundo Bakhtin, a autora entende o discurso, sempre na relação com o *outro*, marcado nas fronteiras do enunciado, ou apenas entendido como parte constitutiva do *mesmo*: *as palavras são, sempre e inevitavelmente, “as palavras do outro.”*

Cabe, aqui, a retomada da questão inicial, levantada por Santos, ou mesmo aquela levantada por Pêcheux, a respeito dos fundamentos teórico/discursivos de qualquer ciência e a sua relação com a ideologia. Podemos, aqui, até levantar uma questão que seria básica: em que estaria essa ciência interessada, uma vez que não há discurso desinteressado? Segundo Gadet (1997:9), para Pêcheux, é impossível a Análise do Discurso fora de uma teoria do sujeito, e estar interessada no sujeito implica ir além das individualidades, através de um aporte teórico que sustente a sua constituição.

Compreender o discurso em relação ao sujeito implica compreendê-lo, também, a partir de uma concepção de linguagem. Essa é a discussão que aprofundaremos a partir de agora, considerando a proposta da AD, ao longo da sua construção, ou seja, discutiremos a concepção de sujeito, sempre relacionada ao discurso e aos elementos que lhe dizem respeito.

Essa discussão, ao lado dos fundamentos histórico/ideológicos, já feitos inicialmente, dará o suporte necessário para uma leitura do *corpus* que propusemos para a análise, que são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa de 5ª a 8ª série.

### 3.1 Sujeito e discurso: uma relação com a polifonia

Quando trouxemos para discussão as condições de produção nas quais o discurso da AD começou a ser construído, ou seja, a relação com o momento por que passava a Lingüística, deixamos de fora da efervescência teórica a proposta de Benveniste. Mas é necessário retomá-la, minimamente, uma vez que ela também se opôs ao descritivismo empirista, que se impôs para as teorias lingüísticas. O autor, no contexto mostrado inicialmente, coloca sob suspeita o que se concebe como linguagem, que seria a sua natureza instrumental. A sua suspeita remete para a compreensão de que o sujeito se constitui em linguagem e se faz representar, na leitura de Brandão (1998:44), no interior do discurso que profere. A forma como Benveniste o supõe se fundamenta na relação entre um *eu* que fala para um *tu*, ambos representados no enunciado. Esse entendimento do autor sobre o sujeito deixa de considerar os pressupostos que dizem respeito à sua constitutividade.

A língua só é possível porque cada locutor se apresenta como sujeito remetendo, ele mesmo, como **eu** no seu discurso. Por isso, **eu** propõe outra pessoa, aquela que, sendo exterior a mim, torna-se o meu eco – ao qual digo **tu** e que me diz **tu**. (Benveniste, 1988:286).

A teoria do sujeito inaugurada por Benveniste, idealizada no interior da língua, juntamente com as limitações deixadas pelos pressupostos saussurianos dos quais se pôde imaginar um sujeito livre de quaisquer coerções externas à sua existência, abriram espaço para uma teoria do sujeito para além de uma relação marcada não apenas na língua, mas também, em disciplinas conexas, que dizem respeito à sua constitutividade, fundada em uma noção de exterior, portanto, para além da relação *eu/tu*.

Se se assume que a AD tem como fim precípua uma teoria do sujeito, através de Pêcheux pode-se começar, então, a compreender como ela se constitui. A concepção de sujeito perseguida pela AD explicita, antes de qualquer fundamento, as disciplinas das quais se avizinha, e a história é a primeira disciplina com a qual se estabelecem relações. É através dela que se busca aproximação com outras áreas do conhecimento. A propósito da história, Pêcheux (1998:152), como Foucault, busca compreendê-la não no seu caráter de tradição ou de linearidade, mas no seu caráter de efetividade, uma vez que ele a supõe como a resultante da luta de classes, ligada à super-estrutura e à infra-estrutura, sendo essa relação a que produz a ideologia, interpelando os indivíduos em sujeitos. De fato, então, são as relações econômicas e as relações de poder, que produzem a história, portanto, as que deverão produzir o sujeito.

A teoria do sujeito, buscada pela AD, se aproxima, também, da psicanálise. Indo de encontro ao sujeito livre, constituído fora da história e da ideologia, Pêcheux (1998:154) o supõe na relação com o inconsciente. Para o autor, esse processo se dá na consciência, metaforicamente, a partir de um jogo teatral. Nele, o sujeito, ao dizer *eu*, é observado dos bastidores, antes que ele “diga eu falo”. Essa metáfora pode ser compreendida a partir de uma pré-existência ou de um pré-constructo, que se dá no inconsciente, e é nesse jogo teatral que o indivíduo é interpelado em sujeito. Isso implica que é nesse espaço, entre o consciente e o inconsciente, que ele passa a existir, o que, segundo Pêcheux (1998:156), pode caracterizar uma aparente contradição. Diz-se aparente porque, embora o sujeito pré-exista desde sempre, é nesse espaço que ele constrói a sua identidade, tomando a sua forma-sujeito, que é a existência histórica de qualquer indivíduo. Cabe ressaltar que esse processo se materializa na estrutura da língua, no interior de uma rede de significantes – *o sujeito é preso nessa rede* – “nomes comuns e “nomes próprios” efeitos de shifting, construções sintáticas, etc. (Lacan, apud Pêcheux, 1998:157) Aqui, a noção de signo proposta por Saussure, dicotomizada entre significante e significado, se desconstrói para dar lugar ao significante, que se reconstrói, na perspectiva do sujeito e das suas formações discursivas.

Na metáfora do jogo teatral, realizado entre o consciente e o inconsciente, e nas formações discursivas é que se pode conceber o sujeito. Segundo Authier-Revuz (1990:28), o sujeito não é uma entidade homogênea, exterior à linguagem, mas o resultado de uma estrutura complexa, e só pode ser concebido como efeito de linguagem. Por efeito de linguagem entende-se o sujeito como produto de uma origem fundamentalmente heterogênea, portanto, de um sujeito dividido, descentrado, constituído pelas relações de alteridades. Por essa razão, o dizer não está centrado nele mesmo, mas sempre sob as palavras do *outro*. O sujeito não pode, então, ser entendido como fonte do seu dizer, uma unidade, embora, na leitura da autora, ele seja capaz de produzir um centramento, que Pêcheux (1998:164) caracterizou como uma aparência de autonomia. Mas, apesar dessa condição do sujeito, é nela que ele emerge no interior do discurso.

A propósito do *outro*, constitutivo do sujeito, pode se compreender, então, que se trata de um movimento de ir e de vir, materializando as marcas do *eu* e do *outro*, ambos materializados como o *eu* do discurso. Nas palavras de Bakhtin (1992:387), essa relação se atualiza, caracterizando a subjetividade, através da intersubjetividade, que pode se fazer representar como o *eu para mim*, o *eu para o outro*, e o *outro para mim*. Esse imbricamento do *eu* e do *outro*, ainda na compreensão do autor, produz uma sensação primitiva e natural de si, o *eu* e o *outro* se confundem, e mais, o *eu* se esconde no *outro*. Metaforicamente, é como se o *eu* e o *outro* habitassem os mesmos espaços discursivos, passando o *outro* a ser sempre a morada do *eu*, sendo esse *eu* o que diz *eu*, ou o que se representa no discurso, ou seja, ele é a marca da subjetividade. É nesse sentido que Lacan (1985:53) afirma que o *eu* é uma função imaginária, sendo essa relação imaginária aquela do inconsciente, ou a que produz o sujeito. Não é sem razão que Bakhtin (1992:406) entende que o *outro* vai se tornando anônimo, familiar, e o resultado disso é o apagamento da palavra do *outro*, tendo em vista uma monologização do discurso.

Visto sob tais condições, segundo Brandão, o sujeito, fundamentado no *outro*, é constituído nas relações intra/interdiscursivas. Sob esse olhar, entende-se o *outro* não só



como o que envolve o destinatário para o qual o enunciado é produzido, mas também como aquele que é buscado na ordenação do enunciado, ou o que diz das formações discursivas do sujeito, sendo esses pressupostos básicos os que dizem respeito à constitutividade histórico/ideológica do sujeito.

Para essas abordagens, a noção de história é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico. Sua fala é um recorte das representações de um tempo histórico e de um espaço social. (Brandão, 1996:49).

A posição de Brandão a respeito da constitutividade do sujeito confirma a posição de Maingueneau (1993:115) a sobre a questão. Para o autor, os eixos da discursividade são dois: o vertical, que diz respeito ao pré-construído, aquele do domínio da memória, e o horizontal, aquele da linearidade do discurso, que oculta o primeiro eixo, já que o sujeito enunciativo é produzido como se interiorizasse, de forma ilusória, o pré-construído que sua formação discursiva impõe. No imbricamento do *eu* e do *outro* supõe-se a natureza polifônica da linguagem, que pode ser entendida a partir das heterogeneidades pertinentes ao discurso, que são a constitutiva e a mostrada. Esses conceitos remetem, ambos, para a complexidade pertinente ao sujeito, na relação com o inconsciente, logo, remetem para o exterior do discurso.

O fenômeno da polifonia, relacionado à heterogeneidade constitutiva, segundo Authier-Revuz (1990:26/29), resulta de trabalhos que tomam o discurso como produto do interdiscurso, sem fronteiras rígidas, delimitadoras dos discursos. Trata-se da palavra do *outro* dispersa no enunciado. A heterogeneidade mostrada, por sua vez, irrompe na cadeia discursiva, através de diferentes modos de negociação do sujeito com a heterogeneidade constitutiva do seu discurso. Em outras palavras, de forma delimitada no enunciado, ou não, altera-se a unidade da cadeia discursiva, inscrevendo o *outro* no discurso, impondo,

explicitamente, uma alteridade manifestada em diferentes modalidades, como o discurso relatado, as aspas, o itálico, a ironia etc.

A propósito das inter-relações, ou das alteridade, nas quais o *eu* e o *outro* se constituem no discurso, gostaríamos de chamar a atenção para uma outra questão que remete, na sua origem, à Grécia Antiga, mais precisamente, a Aristóteles (s.d.). Trata-se da retórica, que, na perspectiva do filósofo, um discurso comporta três elementos: a pessoa que fala; o assunto de que se fala; a pessoa a quem se fala, e o fim do discurso refere-se a esse último, que é chamado de ouvinte, que, na compreensão de Aristóteles, exercia papéis diferenciados, dados os lugares que ocupava na interlocução. Se estivesse na função de juiz, teria de julgar, se estivesse na função de expectador, teria de avaliar. Aristóteles centrou a questão no caráter persuasivo que permeia as inter-relações, centrado na moral e na imagem de cada um, capaz de produzir alteridades. Trata-se do *ethos*, centrado no caráter do locutor, capaz de convencer um auditório.

Mas a noção de *ethos*, indo além desse caráter retórico da persuasão, que permeou as discussões, ao longo da história, foi retomada, recentemente, levando em conta o caráter discursivo da linguagem. Essa retomada se constitui, exatamente, na compreensão da forma ou das formas como o discurso acontece, que elementos devem ser considerados para sua realização, indo além do proposto por Aristóteles. Trata-se, segundo Maingueneau (1993: 48/49) da forma como o discurso toma corpo, centrado não só em pressupostos materializados no enunciado, mas também no próprio corpo, envolvendo o enunciador e o destinatário. O que tem sido proposto, portanto, diz respeito ao que se diz e como se diz, sendo que dessa condição é que se pode avaliar a eficácia do discurso e a incorporação do *outro* ao *mesmo*, envolvendo os sujeitos que nele se reconhecem, sendo esse o lugar da construção do *ethos*, ou seja, esse é o lugar da construção da imagem que o *eu* constrói de si e do *outro*.

### **3.2 Sujeito e discurso: uma relação com as formações discursivas**

Se se teve como objetivo, anteriormente, buscar uma compreensão do que é o sujeito, cabe agora a necessidade de se buscar o que se pode conceber como discurso, segundo a AD. Tomaremos o conceito de discurso em Courtine (1981), que, por sua vez, o remete para Foucault, que o supõe não como um termo primitivo, mas como um objeto de construção. Para Foucault, então, segundo Courtine, chamar-se-á discurso um conjunto de enunciados, na medida em que eles se revelam da mesma formação discursiva. Por objeto do discurso supõe-se um conjunto de enunciados que consiste nas condições para se descrever a dispersão dos vários objetos que o constituíram, com vistas a apreender todos os interstícios que os separam, medir as distâncias que reina entre eles, em síntese, formular sua lei de repartição, ou a forma como os vários enunciados que caracterizam uma formação discursiva se dispersam no próprio enunciado.

As considerações de Foucault sobre o objeto do discurso levou-o a levantar pelo menos duas outras questões. Em primeiro lugar, destaca-se a questão relativa à formação discursiva. (Foucault, 1995:43). Para o autor, se se pode descrever tal questão, ela deve se dar a partir de um certo número de enunciados, pertencentes a semelhantes sistemas de dispersão, a tipos de enunciação, a escolhas temáticas. Considerados esses elementos na relação com o discurso, se eles constituem uma regularidade, é desse conjunto que emerge a formação discursiva.

A condição do discurso, no que se refere às formações discursivas, caracterizadas como um espaço de dispersão de enunciados em torno do mesmo objeto, segundo Courtine, (1981) se constitui de uma contradição entre a unidade e a diversidade, entre a coerência e a heterogeneidade, no coração das formações discursivas. Essa contradição, da qual se pode dizer que é apenas aparente, remete para o espaço do discurso, na relação com os vários discursos que o constituem, interdiscursivamente, uma vez que, segundo Maingueneau (1993:119), uma formação discursiva se constitui, de fato, de várias formações discursivas, sendo essa relação a que produz a unidade do discurso, logo a sua identidade, construída na relação com o outro. Nas palavras de Brandão (1996:53), o discurso se tece através de um jogo de várias vozes cruzadas, complementares, concorrentes, contraditórias, sendo essa complexidade aquela responsável por caracterizar o que é próprio do discurso, que é o seu caráter de polifonia, sendo essa a condição que faz emergir o sujeito.

A noção de formação discursiva, analisada a partir das complexidades referenciadas, não pode se afastar de algo pertinente a ela mesma: a ideologia. Atrelado a esse conceito, Pêcheux (1998:160) entende por formação discursiva aquilo que, sob a dominância de uma formação ideológica dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito.

Em segundo lugar, faz-se necessário considerar o objeto do discurso na relação com o enunciado, uma vez que ele é o lugar da inter-relação, ou dos discursos em confronto, isto é, da intra/interdiscursividade. A questão pode ser entendida a partir de Bakhtin (1992:293). Segundo o autor, o discurso se molda, sempre, à forma de enunciado, em oposição à frase e à oração, e não pode existir fora dessa forma. Trata-se de algo que vai além das estruturas lingüísticas e que pode ser compreendido como um tecido que é a resultante das relações interdiscursivas, portanto, intersubjetivo. Isso implica que ele deve ser considerado, sempre, o lugar da inscrição do *outro*, ou o lugar da dialogia, buscada não só na materialização do enunciado, manifestada nas formações discursivas, ou nos pontos de deriva do sujeito, mas também presumida nas lacunas abertas pelo próprio sujeito para a entrada do *outro*. Segundo Bakhtin (1992:293), é a palavra do *outro* e a palavra com o *outro*, que sustenta o caráter dialógico do enunciado.

Se o enunciado é o lugar por excelência do discurso, se Foucault o qualificou como uma das suas instâncias fundadoras, cabe, aqui, remeter para o próprio autor, considerando a sua relação com as formações discursivas, com a intenção de se compreender como se dá tal processo.

(...) – o enunciado, ao mesmo tempo em que surge em sua materialidade, aparece com um *status*, entra em redes, se coloca em campos de utilização, se oferece a transferências e a modificações possíveis, se integra em operações e em estratégias onde sua identidade se mantém ou se apaga. Assim, o enunciado circula, serve, se esquiva, permite, é dócil ou rebelde a interesses, entra na ordem das contestações e das lutas, torna-se tema de apropriação ou de rivalidade. (Foucault, 1995:121)

Mas, apesar de o enunciado ser considerado condição *sine qua non* para o discurso, Foucault o caracterizou como um espaço paradoxal. Ao mesmo tempo em que se constitui em uma unidade, ele é, também, lugar do diverso, da dispersão, da repartição dos enunciados que constituem as formações discursivas. Nessa compreensão do enunciado como espaço de dispersão, ele é o lugar das negações, dos conflitos, dos acordos, não aqueles propostos na

horizontalidade do discurso, mas aqueles que resultam do sujeito mesmo, na relação com as suas formações discursivas, portanto com o inconsciente.

Dada a condição do discurso na relação com as formações discursivas e com o enunciado, vejamos a compreensão de Foucault (apud Courtine 1981) a respeito da organização do próprio enunciado e a relação com o sentido. Para o autor, *se há alguma unidade, ela não está na coerência visível e horizontal dos elementos formados; ela reside bem aquém, no sistema que torna possível a sua formação*

Nesse contexto, discursivamente, o que há são vozes constituídas, dialogicamente conflitantes, nas quais o autor supõe o sentido, não na organização da superfície do enunciado, mas no que o torna possível, que são as formações discursivas e a relação com os sujeitos sócio/histórico/ideológicos.

O discurso, entendido na complexidade do *eu* e do *outro*, constituído no inconsciente, tem relação com a memória, não enquanto reserva, até porque, essa perspectiva, segundo Bakhtin (1992:405), só consegue tocar o fundo e as paredes e não pode ir mais longe, isto é, fica limitado ao pensamento abstrato. Indo além desse entendimento, a memória está relacionada ao interdiscurso, logo, com o seu exterior, portanto, com as formações discursivas. Segundo Maingueneau (1993:115), trata-se de uma memória discursiva não psicológica, mas aquela constituída de formulações que se repetem, recusam e transformam outras formulações, sendo que desse processo é que resultará o enunciado. Segundo Brandão (1998:28), a noção de memória discursiva diz respeito à existência do enunciado no interior de práticas discursivas reguladas por aparelhos ideológicos. Entendida a memória na concepção suposta por Maingueneau, ela pode ser caracterizada como o lugar da historicidade do sujeito, ou o lugar dos discursos em confronto. Trata-se, portanto, de uma concepção fundada na noção de interdiscurso, que Maingueneau caracterizou como transversalidade, ou o que atravessa a noção de formação discursiva e de sujeito.

Para falar do *outro* como condição para que o discurso aconteça, faz-se necessário compreender como se dá tal processo, em que condições e quais são as implicações da interação no seu caráter sócio. Até aqui, tivemos como intenção buscar fundamentos que estão diretamente ligados a esse processo. Considerando a questão em seu caráter dialógico, há de se considerar, nessa inter-relação, a questão ideológica, já que ela é própria do sujeito e da sua construção, portanto relacionada ao seu lugar de origem. A delimitação desses espaços, que estão sempre atrelados ao movimento da história, referencia o discurso como o lugar de circulação da ideologia, ou seja, grosso modo, trata-se de referenciais que remetem, na sua essência, à gênese do discurso, uma vez que eles são a condição necessária para a sua existência. Fora da ideologia não há linguagem e, conseqüentemente, não há discurso. Segundo Bakhtin (1990:34), os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e outra. E a própria consciência individual está repleta de signo. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico, e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

Da compreensão de Bakhtin sobre o signo no seu caráter dialético/dialógico depreende-se que, de consciência em consciência, um universo simbólico vai se construindo, e as subjetividades vão, também, se constituindo, ideologicamente, no discurso produzido para os efeitos de sentido que se deseja.

Para se compreender tal questão, iniciaremos pela perspectiva althusseriana. Althusser (1995:43), na intenção de avançar na teoria do Estado, a partir da proposta marxista, que considera os Aparelhos Repressivos do Estado, não descarta o papel que esses exercem, que são também de natureza ideológica. Esses estão ligados, diretamente, ao mecanismo de controle que o Estado exerce sobre a vida do cidadão. Mas, indo além desse caráter, que é, também, burocrático, o autor analisa a questão a partir dos Aparelhos Ideológicos de Estado – AIE. Trata-se de aparelhos que são mantidos pelo próprio Estado e que estão materializados nas mais diferentes instituições que a sociedade foi capaz de organizar, ao longo da sua existência. Na concepção althusseriana, esses aparelhos só funcionam pela ideologia, ou seja, grosso modo, eles são a representação do poder instituído, e mais ainda, fazem emergir deles sujeitos historicamente determinados e, ideologicamente produzidos, sendo essas as condições através das quais o homem produz linguagem.

Mas a questão da ideologia não diz respeito apenas aos AIE. Chegaríamos ao limite da ingenuidade se tratássemos dela apenas dessa forma. Nem Althusser a pensou apenas nesse limite. Antes de ela estar ligada aos Aparelhos Ideológicos de Estado, podemos assumir, com Marx ou mesmo com Althusser, que ela está ligada ao modo de produção da riqueza.

Mas o que é mesmo ideologia? Não estamos pretendendo responder a essa questão ao alvitre do nosso olhar, mas sim entendê-la a partir de algumas concepções. Eagleton (1997:39/40) faz um levantamento das diferentes concepções a respeito do que ela seja.

Segundo o autor, há concepções variadas, que vão do entendimento de que se trata de algo que não passa de produção de idéias, de crenças e de valores na vida social, passando pelo significado constante do próprio signo, ou das idéias dele decorrentes, pelas noções de falso e de verdadeiro, contidas no enunciado, culminando, entre outras concepções, com uma concepção que recai sobre crenças falsas ou ilusórias, originárias da estrutura material do conjunto da sociedade.

A considerar o sujeito sob o ponto de vista ideológico, é essa última concepção a que deverá permitir compreender o discurso como algo atravessado pela ideologia cuja tessitura se dá na relação com as condições de produção da riqueza, ou com o mundo do trabalho, que produz classes sociais diferentes, portanto, formações discursivas diferentes, já que uma está para outra, diretamente. É dessa forma que o sujeito constrói sua formação discursiva, e nela também individualiza o discurso, que traz as marcas do lugar de cada um. Reivindica-se, portanto, nessa relação, o lugar da gênese do discurso, não o lugar comum, mas o lugar que a história determinou, materializado na divisão de classes e configurado nos AIE.

Pela concepções acima, sobre a ideologia, ela deve ser compreendida não só como exterior do discurso, mas também como parte constitutiva dele. Foi essa a razão que levou Bakhtin (1990:91) a afirmar que os signos são repletos pela ideologia, sendo ela a responsável por conferir sentido ao enunciado, que reflete e retrata uma realidade exterior. Do lugar no qual emerge o discurso é que são consideradas as intenções com as quais ele é produzido. Em se tratando do discurso oficial, ele não tem outra intenção a não ser aquela originária dos interesses do poder instituído, que é sempre a representação dos interesses das classes que assumem esse poder. É nesse sentido que o *outro* é buscado, com a intenção de trazê-lo para o discurso produzido, visando às práticas que ele supõe.

A compreensão do sujeito e do discurso relacionado à história e à ideologia impõe a necessidade de se buscar que concepção de linguagem aí subjaz. Com Bakhtin (1990:66) pode-se começar a construir tal concepção, que deverá ser compreendida como travessia do sujeito. Segundo o autor, cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se

entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de expressão, como produto de interação viva das forças sociais. Para uma explicitação, embora desnecessária, de como Bakhtin concebe a linguagem, fomos buscar em Paulo Freire o seu olhar sobre esse elemento do discurso. Do imbricamento dessas duas vozes emerge o homem humanizado e uma concepção de linguagem resultante da intra/interdiscursividade. *Existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, e exige deles um novo pronunciar.* (Paulo Freire, 1987:78).

Desse ir e vir dialético/dialógico compreende-se a linguagem, portanto, no seu caráter simbólico, que, retomando Authier-Revuz (1990), se constrói no inconsciente, que é o discurso do *outro*, materializado na consciência, ressurgindo, daí, um sujeito, que situa o seu discurso no discurso do *outro*, construído na história de cada um, portanto ideológico. Dada essa natureza da linguagem, entende-se a sua concepção ligada à concepção de sujeito e de discurso. Isso implica que essa constitutividade só se constrói em uma perspectiva de cumplicidade, ou seja, um é a prerrogativa do outro. Trata-se de uma concepção de linguagem capaz de recusar aquelas originárias do seu entendimento como suporte para a transmissão de informação. Segundo Maingueneau (1993:20), fora dessa concepção, a linguagem precisa ser considerada como algo que permite construir e modificar as relações entre os interlocutores e seus referentes. É nela, então, que emerge a *formulação/reformulação dos discursos em movimento*

Nesse contexto de consideração da linguagem, sob o ponto de vista da ideologia, gostaríamos de levantar a noção de gênero do discurso. Essa questão remonta à Grécia Antiga, mais precisamente a Aristóteles, e foi retomada, recentemente, por Bakhtin (1992:53), que a expandiu para além dos gêneros literários, relacionando-a à esfera de atividade humana e à esfera de circulação. O autor passou a considerar tal noção sob o ponto de vista de que qualquer enunciado produzido está relacionado a um gênero, constituído, sobretudo, em elementos que se traduzem em uma estabilidade constante, manifestada no enunciado, tendo em vistas não só os aspectos que dizem respeito à intra/intersubjetividade, mas também à sua materialidade lingüística. *A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera de atividade humana.* (Bakhtin 1992:279). Pelos elementos constitutivos dos gêneros do discurso, eles estão ligadas a um exterior e têm relação com o sujeito e com os lugares de origem do discurso, ou com os suportes de sustentação. Logo, elas têm, também, relação com a ideologia.

#### **3.4 Sujeito e discurso: uma relação com a escritura**



Quando nos colocamos em um processo de leitura, estamos sempre correndo riscos, esses riscos são sempre originários das próprias condições da linguagem. Brandão (1998:19), ao tratar do texto, afirma que a sua superfície lingüística não diz tudo objetivamente. A autora afirma ainda que um texto, em graus diferentes de complexidade, é sempre lacunar, reticente. Isso implica que ele sempre apresenta vazios, implícitos, pressupostos, subentendidos. Entrar nos vazios do texto é, de fato, correr riscos, pois, guardados os níveis de complexidade de cada um deles, entrar nesses espaços vazios é entrar na historicidade do sujeito, ou na sua dispersão no enunciado.

Pelas considerações anteriores, o leitor se coloca, sempre, em condições de confronto, já que ele é, também, sujeito constituído historicamente e ideologicamente produzido. Trata-se do processo de produção de sentido, ou de discurso, essencialmente, que emerge desse confronto. Segundo Orlandi (2000:60), os sentidos não nascem *ab nihilo*. São criados. São constituídos em confrontos de relações, que são sócio/historicamente fundadas. Portanto, produzir sentido é sempre da ordem do provável, do possível, do provisório, até mesmo do incerto. Por essa razão, estamos sempre mediando as lacunas, na tentativa de preencher os vazios que cada enunciado deixa em aberto, e corremos riscos.

A partir dessa condição do processo de leitura é possível supor o signo além da concepção saussuriana. É possível entendê-lo, segundo Derrida (1973), como escritura, portanto, não dicotomizado, mas como um duplo significante e significante. Esse duplo constitutivo do signo resultará sempre em outro significante, num processo *ad infinitum* de escritura.

Tudo que funciona como metáfora nestes discursos confirma o privilégio do *logos* e funda o sentido próprio, dado então à escritura: signo significante de um significante significativo ele mesmo de verdade eterna, eternamente pensada e dita na proximidade pensada de um *logos* presente. (Derrida, 1973:18).

Essa concepção de signo supõe, portanto, uma rede de significantes, que deixa permear a história e a ideologia, e são (re)significados todas as vezes que o enunciado se põe em movimento. Entende-se como escritura, portanto, a produção de linguagem, tanto em nível de produção escrita como em nível de produção oral. É nesse processo que as formações discursivas concorrentes se põem em jogo, constituindo a identidade do sujeito, que se manifesta no discurso.

A noção de signo, suposta por Derrida, se sustenta, também, no ponto de vista de Bakhtin a respeito do problema. Segundo o autor, compreender um signo consiste em aproximar um signo apreendido de outros signos já conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos. E essa cadeia de criatividade e de compreensão ideológica, deslocando-se de signo em signo para um novo signo, é única e contínua; (...). (Bakhtin, 1990:33/34).

Da produção do discurso, vista sob o ponto de vista do duplo significante/significante, pode-se concluir que ler e escrever são uma escritura, isto é, um se constitui na relação com o outro, já que o que acontece, de fato, é a (re)significação do significante, em qualquer situação de linguagem. O processo, como um todo, guarda, de *per si*, as complexidades originárias das condições da produção da linguagem, que trazem, de fato, as complexidades que dizem respeito ao sujeito, tais como: a história, a ideologia enfim, a memória discursiva. Trata-se dos elementos que dizem respeito aos sujeitos e são, necessariamente, mobilizados na escritura e envolvem o sujeito autor e o sujeito leitor, ambos fundadores do discurso, em um processo de desconstrução/reconstrução constante do significante. Nas palavras de Orlandi (2000:58), *não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos*. Se não se tem essa concepção de leitura, corre-se o risco de entendê-la como um processo de mão única, ou apenas como um processo de interpretação.

A compreensão da leitura e da escrita como escritura inscreve o sujeito no seu tempo histórico, sendo essa historicidade, que é também ideologia, a responsável pela (re)significação dos significantes. Esse é o lugar da dialogicidade ou dos discursos em movimento. É aqui que se pode dizer do sujeito que ele é efeito de sentido. Pode até parecer redundante, mas essa concepção de leitura e de escrita, considerada enquanto escritura, só pode se dar no universo do sujeito constituído em linguagem, resultante das formações discursivas. Só esse entendimento da leitura é capaz de abarcar a proposta da AD, para além do comentário, ou da análise de conteúdo, ou ainda, para além da leitura de texto. Isso implica a possibilidade de concebê-la como compreensão. Segundo Orlandi (2000:73) a compreensão se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio-historicamente determinado e está ligado à forma-sujeito que, por sua vez, se constitui pela sua relação com a sua formação discursiva. A partir desse reconhecimento, pode-se levar em conta o “domínio do saber”, o da constituição do sentido. Compreender, para a autora, é refletir sobre a (e não refletir a) função do efeito do eu-aqui-agora, (...). (Orlandi: 2000:73)

### 3.5 Sujeito e autoria no discurso institucional

É sabido que o nosso *corpus* de análise se constitui de um enunciado que se caracteriza como discurso oficial, portanto, originado do poder instituído. Dada essa condição do enunciado, há questões pertinentes a ele que são necessárias de serem levantadas. Em princípio, levantaremos a da subjetividade em seu caráter de dispersão. Estaria o enunciado caracterizado como oficial isento de marcas de subjetividade? ou então, seria ele tecido de forma a estabelecer a relação entre o *eu* e o *outro*, compreendidos a partir da intra/interdiscursividade?

Para se compreender essas questões, vejamos o que Foucault (1995:61) supõe sobre as condições de produção de qualquer enunciado, em relação ao lugar no qual ele emerge. Para o autor, as diversas modalidades de enunciação, em lugar de remeterem à síntese ou à função unificante de um sujeito, manifestam sua dispersão: nos diversos *status*, nos diversos lugares, nas diversas posições que pode ocupar ou receber quando exerce um discurso na descontinuidade dos planos de onde fala. Entende-se por esse processo a desconstrução que o próprio sujeito é capaz de fazer da síntese proposta e a sua reconstrução, se fazendo emergir quando exerce o discurso, consideradas as posições manifestadas nas suas formações discursivas.

Dada a condição de produção do enunciado, que está sempre ligado ao lugar em que emerge, podemos assumir que o enunciado de natureza oficial é também marcado pela intra/intersubjetividade e traz, no seu tecido, as marcas histórico/ideológicas do sujeito. Essa foi a conclusão a que chegou Arouca (2003:141), ao analisar uma presença marcada do outro, na LDB 9.394/96. A autora, ao fazer uma análise discursiva da referida Lei, concluiu que, mesmo sendo uma enunciação desprovida de traços de inscrição de *dêixis* há a presença do *outro* no fio do discurso do um.

A propósito da representação da subjetividade nos enunciados oficiais ou institucionais, segundo Foucault (1987), ele está em relação direta com o exercício do poder. Em se tratando das penas, questão que o autor analisou em *Vigiar e Punir*, no que se refere à sua aplicação, elas são, sem dúvida, a representação do poder instituído, manifestado de

diferentes formas, e o castigo corporal foi, ao longo da história, sendo substituído pelas penas mitigadas, pelo apagamento das vozes oficiais, sendo esse processo a resultante das reformulações de todo o aparato punitivo, conseqüentemente, a reformulação dos discursos originários do aparelho repressor do Estado. Segundo Foucault (1987:21), *terminada a tragédia, começa a comédia, com sombrias silhuetas, vozes sem rosto, entidades impalpáveis. O aparato da justiça punitiva tem que ater-se, incorpórea.*” (grifos meus).

No fragmento tomado, gostaríamos de chamar a atenção para as estratégias que os discursos institucionais produzem, se escondendo atrás de interesses velados, ou se apagando em estratégias discursivas, capazes de diluir, no enunciado, a responsabilidade das ações próprias do discurso prescritivo, já que essa é a sua condição. Mas, apesar da condição desses discursos, entra em cena a intradiscursividade, ou o eu que abre espaço para o outro, que pode ser buscado na repetibilidade do enunciado, e os sujeitos institucionais emergem no terreno movediço das leis, dos códigos, dos decretos, enfim, nos documentos que regem a vida do cidadão, com uma aparente neutralidade e com um pseudo-apagamento das vozes, colocando o enunciado acima de qualquer suspeita.

E a subjetividade, considerada no interdiscurso, ou o outro presumido na verticalidade da história, seria também marca do discurso caracterizado como oficial? Para explicitar essa questão, retomaremos Bakhtin e a sua compreensão a respeito da familiaridade que o sujeito imprime no discurso, dando a impressão de um apagamento das vozes que permeiam toda e qualquer discursividade. Esse processo promove o que se pode caracterizar como monologização, mas ele é, segundo o autor, próprio da linguagem humana articulada. Em se tratando dos textos oficiais, há uma pretensão de monologização do enunciado, apesar de eles trazerem, no seu tecido, as vozes do interdiscurso.

Gostaríamos, nesse contexto, de nos remetermos, novamente, para o fragmento tomado em Foucault (1987). Nele, o autor chama a atenção para o sujeito institucionalizado, mitigado nas penas que os aparelhos repressores do Estado têm de implementar. Dos aparelhos da justiça, cujas vozes estão sem rosto, as instituições estão impalpáveis, é que

emergirá o discurso da repressão, sem que “ninguém o assuma”. Por essas características do discurso oficial, pode-se dizer que ele se constitui através de estratégias, que podem ser caracterizadas como monofonização. Segundo Brandão (1994:48), essas estratégias são intencionalmente produzidas, se constituindo em marcas que têm a pretensão de mascarar a dimensão estrutural do heterogêneo.

Colocadas as condições de subjetividade do enunciado que emerge do lugar institucional, o que há, segundo Miranda e Cascais (s.d.:19), são figurações históricas do sujeito e as suas formas de institucionalização e os saberes que os disciplinam, ou o que regula esses discursos

Compreendida a subjetividade como presente nos enunciados oficiais, ou nos discursos institucionais, chamamos a atenção para outra questão. Seria possível reconhecer uma autoria para o enunciado institucional? Foucault, (s.d.:46) afirma que uma certa quantidade de discursos é provida da função autor, ao passo que outros são dela desprovidos, o que não significa que aqueles desprovidos desse elemento discursivo não apresentem signatários para os mesmos. Brandão (1998:134) dá como exemplo de discursos constituídos dessa condição decretos, contratos, receitas técnicas, manuais de uso etc. Por esses exemplos entende-se que são enunciados que falam por eles mesmos. Mas a autora continua avaliando que, para alguns enunciados, a autoria precisa ser observada, já que, através dela, atesta-se o seu valor assertivo. Mas, apesar dessa condição da autoria relacionada a alguns enunciados, Orlandi (1988:61), considerando o autor enquanto função discursiva, estende a noção de autoria para o uso corrente da linguagem, enquanto função enunciativa do sujeito. Por uma e por outra razão, os documentos originados do poder instituído constituem-se de uma autoria que confere valor de verdade ao enunciado.

Foucault define autor como uma função e é característica do modo de excelência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade. Na análise de Bakhtin (1992:298), o autor é o responsável pela manifestação da individualidade do

sujeito, sua visão de mundo, seu estilo, responsável por criar as fronteiras do enunciado. O que caracteriza, então, a função-autor? Vejamos, em Foucault (s.d:46), algumas delas:

- (i) É, antes, o resultado de uma operação complexa que constrói um certo ser racional a que chamamos o autor: provavelmente, tentou-se dar a este ser racional um estatuto realista: seria no indivíduo uma instância “profunda”, um poder “criador”, um “projeto”, o lugar originário da escrita.
- (ii) O autor é igualmente o princípio de uma certa unidade da escrita, pelo que todas as diferenças são reduzidas pelos princípios da evolução, da maturação ou da influência.
- (iii) O autor é ainda que permite ultrapassar as contradições que podem manifestar-se numa série de textos: deve haver a um certo nível do seu pensamento e do seu desejo, da sua consciência ou do seu inconsciente um ponto a partir do qual as contradições se resolvem, os elementos incompatíveis se encaixam finalmente uns nos outros em forma de uma contração fundamental ou originária.

Sumariamente, buscando explicitar tal função, os pressupostos foucaultianos supõem que o autor é o princípio organizador do discurso, unidade e origem de suas significações. Segundo Orlandi (1988:77), citando Foucault, é do autor a responsabilidade da organização da subjetividade, considerando os contextos de origem do sujeito. Dele pode-se dizer, então, que é a racionalidade do discurso. Mediante a condição da autoria, pode-se dizer que o autor ritualiza a intra/intersubjetividade, ou seja, ele tanto busca as marcas do sujeito no seu caráter de constitutividade histórica, como deixa frinchas para a entrada do *outro* no discurso, buscado na horizontalidade.

Do princípio organizador do enunciado, conferido ao autor, depreende-se que ele é o responsável pelas lacunas, pelos implícitos, pelos vazios, que os enunciados, materializados na textualidade, deixam entrever. É dele, portanto, a responsabilidade de colocar em cena o enunciado, trazendo as *déixis*, ou os elementos que situam o discurso no tempo/espaço determinado. Mas o autor pode, também, promover estratégias de apagamento desses elementos discursivos, com vistas a promover um distanciamento entre o *eu* e o *outro*. É dele, portanto, a responsabilidade das estratégias de monofonização do discurso, fazendo com que o enunciado fale por ele mesmo.

A função autor implica a desconstrução/reconstrução do sujeito. Trata-se, portanto, de um duplo papel, que é o de dispersar o sujeito na materialidade discursiva, ao mesmo tempo em que promove a sua unidade e coerência, em uma espaço/temporalidade reivindicada. É nesse processo que o *outro* se constitui, emergindo dessa relação não só o que deve ser dito, mas também a forma como se diz. Segundo Maingueneau (1993:46), o que é dito e o tom com que é dito são igualmente importantes e inseparáveis. É desse imbricamento do que é dito na forma como se diz, ao lado da espaço/temporalidade, que emergem as intenções discursivas dos sujeitos.

Dada a função autor, no discurso, cabe aqui a retomada da questão inicial: seria o enunciado institucional, com função declaradamente prescritiva, provido de autoria? Se nele há o sujeito que diz, se há discurso em circulação e em funcionamento, deve haver uma autoria que subsume a subjetividade dispersa no enunciado. Sem vozes marcadas, com uma espaço/temporalidade mais presumida do que reivindicada, com vistas a promover o distanciamento pretendido, o sujeito institucional se presentifica no enunciado, assumindo posições que são aquelas que interessam ao poder.

Para concluir, neste capítulo, encaminhamos uma fundamentação teórica, que, juntamente com outras discussões, nos servirão de base para a análise pretendida. Considerando que a análise do discurso de orientação francesa fundou uma teoria para a leitura que não prescinde do sujeito, essa foi a razão pela qual fomos levantando a construção dos pressupostos dessa teoria. Pela própria condição da AD, construímos um caminho que foi sendo traçado pela relação com as interdisciplinaridades que lhe são constitutivas. No primeiro ponto, fizemos a busca pela historicidade na qual os sujeitos se constituem e a relação dessa construção histórica com o inconsciente, logo com o exterior do discurso, materializado em uma polifonia indiscutível. Na esteira dessa constitutividade, relacionada ao exterior do discurso, discutimos, também, a noção de formações discursivas, que são o lugar do sujeito e o lugar em que se estabelece sua relação com a ideologia.

Através de todos os conceitos levantados, foram discutidas, ainda, as diferentes formas de realização da linguagem, numa perspectiva de escritura, concebendo o processo na complexidade do sujeito. Por fim, ao se considerar que o *corpus* a ser analisado tem origem no lugar instituído, pela concepção de sujeito assumida, não poderíamos deixar, ainda, de discutir a forma como o sujeito emerge nesse enunciado e também o sentido que a autoria tem nele.

Os elementos constitutivos dos pressupostos discutidos neste capítulo, que giraram em torno do sujeito, juntamente com as discussões anteriores, encaminharão a análise, tendo em vista a comprovação da hipótese a ser investigada. As marcas lingüísticas constantes do enunciado nos permitirão analisá-lo sob o ponto de vista histórico/político/ideológico, que indicam os saberes a serem ensinados, a didatização desses saberes e com que objetivos eles deveriam ser ensinados.

## CAPÍTULO IV

### 4.0 PCNEFs de Língua Portuguesa: a tessitura do enunciado

*O sentido não pára, ele muda de caminho.*

(Eni Orlandi)

Essa é, também, a nossa crença, e é isso que nos dá a garantia de que, por outros caminhos poderemos chegar a uma outra leitura possível dos PCNEFs de Língua Portuguesa. Muitos olhares já recaíram sobre o documento, tantos sentidos já emergiram do fio do enunciado, mas um percurso diferente de leituras, que nos individualiza enquanto sujeito, incluindo aquelas que perpassaram o nosso *corpus* de análise, nos permitirá penetrar nesse universo de discurso, estabelecer com ele um diálogo e propor sentidos, quem sabe ainda não experimentados. Essa crença decorre por se poder compreender, juntamente com Foucault (1995: 109), que o sujeito é um lugar determinado e vazio que pode ser efetivamente ocupado por indivíduos diferentes. Trata-se do percurso de análise no qual faremos a juntura entre o teórico e o prático, o que nos permitirá evidenciar um pressuposto básico da AD, que é a formulação/reformulação de um enunciado, tendo em vista os efeitos de sentido desejados. No caso em apreço, procuraremos algumas respostas para as questões levantadas, que deram origem à nossa hipótese, quando nos interessamos por discutir, discursivamente, os PCNEFs para a disciplina Língua Portuguesa.

Neste capítulo, portanto, analisaremos o enunciado, na sua repetibilidade, tendo em vista uma leitura que levantará as marcas lingüísticas que são capazes, discursivamente, de compreender a intra/interdiscursividade. Nessas inter-relações, analisaremos: a polifonia, que materializa o *outro* no espaço do *mesmo*, perpassando os interdiscursos, e o *outro* que ocupa o espaço do *mesmo*, ou o *ethos* constitutivo, perpassando o intradiscorso. Logo, nele, analisaremos, necessariamente, alguns pontos de deriva do sujeito, embora o enunciado, pela sua natureza genérica, tenha a pretensão de monofonização, questão que também será objeto



de análise. Além dessas marcas, procuraremos compreender quem assume as marcas da subjetividade e o sentido que pode ser atribuído a essa subjetividade. Analisaremos, ainda, a autoria, enquanto função-sujeito, e sua relação com a organização do enunciado. Cabe avaliar que o ponto de partida dessas análises sedará através da localização do enunciado no gênero discursivo ao qual pertence. Gostaríamos de destacar que toda a análise se dará, tendo em vista a compreensão do caráter histórico/ideológico que subjaz a todo e qualquer enunciado, relacionado à hipótese que foi posta para a investigação.

#### **4.1 A relação do enunciado com o gênero do discurso: a definição do gênero**

Para começarmos a discussão do gênero de discurso ao qual o enunciado está ancorado, já propondo uma análise do *corpus*, retomaremos a discussão feita anteriormente, que mostra a relação do Estado organizado com a produção de conhecimento, logo, com o currículo. Embora já tenhamos discutido essa questão, não à exaustão, mas o suficiente para se entender que ele (o Estado) e o currículo escolar se fundem em uma perspectiva de representação de um tempo histórico, gostaríamos de retomá-la, ainda, sob o ponto de vista de Sacristán (2000:107). Segundo o autor, o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura, independentemente das condições em que se desenvolve, é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. Isso implica, ainda nas palavras do autor, que o sistema curricular é objeto de regulações econômicas, políticas e administrativas.

O enfoque que temos dado ao currículo, a partir das condições propostas por Sacristán, está ligado à sua natureza oficial, portanto, para além de um fazer pedagógico que emerge do imediato da sala de aula, ou de um programa a ser desenvolvido. Trata-se de um enunciado de caráter prescritivo, originado dos lugares oficiais, que traz, na sua organização, as regulações, sobretudo econômicas e políticas referenciadas. Segundo, ainda, o autor, ele é, por essa razão, um campo ordenador decisivo.

Em relação ao nosso *corpus* de análise, cabe uma questão: é possível os PCNs serem validados como um enunciado prescritivo? a princípio, pode se afirmar que não, já que ele transita entre os conceitos científicos a serem assegurados, em nível nacional, e os conceitos culturais, que precisam ser preservados, em nível regional e até local, sempre relacionado à necessidade do aluno. Portanto, tratar-se-ia apenas de parâmetros que assegurariam uma unidade nacional mínima. Mas, se se busca uma relação com a história, tanto a do Estado brasileiro, que foi capaz de determinar a produção dos documentos, quanto aquela que está para além das fronteiras, através dos organismos internacionais, é possível que se busque uma leitura que permita um outro entendimento da questão.

Conforme busca histórica, as conferências de Jomtien e de Nova Delhi, que originaram a determinação dos organismos internacionais, citados anteriormente, fomentadores de políticas para os “países em desenvolvimento”, propuseram mudanças na educação desses países, dentre essas, a mudança no currículo escolar. Se o Brasil foi signatário dos princípios originados dessas conferências, se a reforma da educação coincidiu com as determinações originadas dos organismos internacionais, pode-se considerar que os PCNs, não só de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, inclusive as do ensino médio, trazem um pressuposto implícito, que os caracteriza como enunciado prescritivo, ou o que prescreve ações, através de objetivos implícitos e explícitos a serem alcançados, tendo em vista a relação com as políticas a serem implementadas. Por essa razão, mais do que parâmetros, o que há é um enunciado prescritivo, perpassando um currículo prescrito.

Mas, quando se considera um enunciado sob esse ponto de vista, ou, conforme entendimento de Bakhtin, como prescritivo, de natureza normativa, não significa desqualificar esse sentido. O que pretendemos considerar é o significado das prescrições, nos contextos de origem, ou as regulações que subjazem a ele. Apple (1999:80), a propósito das reformas curriculares, ocorridas na década de 1990, afirma que o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento, através de um sistema massificado de avaliação. Esse controle resultaria, a médio prazo, em um rearranjo na sociedade capitalista

neoliberal, promovendo a igualdade social e, conseqüentemente, a sociedade de consumo. É nesse sentido que se pode considerar os PCNEFs como um enunciado prescritivo. E o que significam tais prescrições no contexto? Já na carta de apresentação que o então Ministro da Educação Paulo Renato Souza endereça ao professor, convocando-o para um papel a ser exercido, é possível buscar o que significariam tais prescrições.

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas de nosso país. (Carta do Ministro da Educação aos professores – grifos meus).

Nesse fragmento da carta, há dois pontos que precisam ser observados em relação ao contexto histórico e às prescrições feitas. Num primeiro plano, o Ministro se junta a um ponto de vista comum, que pode ser compartilhado com seus interlocutores, através de um *nós* que, discursivamente, segundo Maingueneau (2002:127), não representa um sujeito coletivo, mas é um *eu* expandido, difuso, para trazer à tona o momento histórico/econômico mundial. Intencionalmente, ele parece querer sensibilizar o interlocutor para o grande projeto de educação que o governo estava colocando não só à disposição da comunidade escolar, mas, sobretudo, do país. Trata-se de um discurso conciliatório no qual governo, escola e sociedade precisam se unir em torno de um grande projeto de governo que consolidaria um projeto de nação que estava sendo implementado. Isso significa que esse *nós* difuso, no contexto da carta, é a representação do sujeito no tempo e no espaço históricos referenciados, tendo a forma verbal *vivemos* como denotação de um presente que atualiza o discurso para a contemporaneidade, alargando o seu sentido para além de um espaço determinado, indo se alocar no contexto mundial recente.

Num segundo plano, há uma ruptura com uma formação discursiva que se institui como uma voz que se caracteriza como um consenso geral, para dar lugar à voz de autoridade, que mostra a necessidade da reforma curricular, marcada na forma presente do verbo *impor*, que, no contexto, tem, mais do que um caráter de datação presente, um caráter

imperativo. Essa alternância de vozes vai dando lugar ao discurso institucional, e também o tom de autoridade que lhe pode ser conferido, de forma a prescrever as ações dentro do contexto. Isso implica que o Estado está propondo um currículo para atender a uma necessidade demandada.

Pelo que se avaliou, até aqui, então, sobre o currículo, já é possível avaliar que, ao longo do documento, a história não será vista na relação com o sujeito, menos ainda, na relação com a luta de classes, mas sim como um deslocamento para o que Foucault caracterizou como mascaramento das forças em confronto, ou a história tradicional, tendo a escola um papel a cumprir nesse contexto. O que deveria ser, em se tratando da produção de conhecimento, uma construção, ou seja, os sujeitos irem se constituindo, para a autonomia, deverá se inverter, dando lugar a uma determinação histórica, ou, para tomar o termo de Althusser, a uma interpelação histórico/político/econômica.

Enquanto enunciado oficial prescritivo é possível enquadrar o currículo em um gênero do discurso? Bakhtin (1992:303) fala dos gêneros discursivos de natureza oficial e os caracteriza como padronizados, apresentando um estilo elevado e uma estabilidade constante na sua organização. Isso implica que é possível enquadrar o currículo, enquanto enunciado oficial, em um gênero particularmente seu, já que ele se apresenta, na sua organização enunciativa, sempre, através de um conteúdo temático, que são os conteúdos didáticos e metodológicos das diferentes disciplinas que o compõem, de um estilo particularizado, organizado através de objetivos, de metodologias, de conteúdos e de avaliação, sendo esses elementos os que deverão propor uma construção composicional adequada. Enquanto enunciado oficial, cabe ressaltar que ele é, também, representado em um suporte, que demonstra uma correlação de forças que o sustenta, materializando a sua natureza ideológica. Pelos PCNs, esse suporte se materializa na referência do documento, que, por sua vez, materializa o poder central, através dos órgãos legítimos de representação: *MEC (Ministério de Educação e do Desporto)*, *SEF (Secretaria de Educação Fundamental)*, assumindo as posições teórico/metodológicas dos documentos.

Dada a organização do enunciado, portanto, pode-se assumir que o currículo, enquanto dito de natureza oficial, explicita uma organização que o ancora em um gênero discursivo. Mas a pergunta que se faz é: em que gênero estaria o currículo, enquanto enunciado prescritivo, de natureza oficial, enquadrado? De forma objetiva, poder-se-ia caracterizá-lo como *curricular*. Mas, do que temos observado, as organizações enunciativas que podem ser caracterizadas como tal, tem se desviado da sua forma canônica de representação. O conceito de gênero discursivo que temos tomado como parâmetro remete para os pressupostos levantados por Bakhtin (1992). Retomando as considerações do autor, para ele, os elementos que constituem um gênero discursivo se constituem, também, em uma organização constante, que é o que permite a possibilidade de situar um enunciado em um gênero discursivo. Mas o próprio autor, referindo-se ao estilo, afirma ser possível um gênero encampar outros gêneros, produzindo, às vezes, a sua destruição, o que provoca a sua renovação. (Bakhtin:1992:286).

Em se tratando do currículo, segundo Marinho (2001:213), a propósito das notas de rodapé, que têm sido parte da estrutura dos enunciados caracterizados como tal, citando Moirand, esse discurso tem se mostrado de forma a parecer querer maximizar uma tendência de discurso didático, que se caracteriza pela integração de determinadas noções, sem nenhuma referência histórica, apresentada como uma evidência ou como uma necessidade. A caracterização desse enunciado se daria a partir de estratégias interdiscursivas, tais como: divulgação, transmissão, vulgarização, ou transposição didática de um conhecimento. Essa interdiscursividade marcada se encarrega de dizer a forma como esse enunciado periférico se organiza, ancorando-o como gênero de divulgação científica.

Mas, apesar da classificação do currículo, na sua natureza genérica, em um gênero de divulgação científica, Machado e Bronckart (2005: 187), ao analisarem os documentos produzidos no Brasil e na Suíça, no caso em apreço, os PCNs e *Les objectifs d'apprentissage de l'école primaire genevoise*, afirmam que os enunciados prescritivos apresentam uma certa dificuldade de delimitação e de classificação do gênero a que pertencem. Ainda segundo os

autores, Garcia-Debanç (2001:67) afirma que os textos que prescrevem ações constituem um conjunto menos homogêneo e menos bem definido que os textos de relatos. Já Adam (2001) diz tratar-se de enunciados que se constituem de uma “nebulosa genérica”. Cabe ressaltar que, por essas considerações, sempre que falarmos em gênero de discurso de divulgação científica, relacionado ao *corpus* de análise, na medida do possível, ressaltaremos a complexidade que lhe diz respeito.

Mas o que define o um gênero como sendo de divulgação científica? Segundo Authier-Revuz (1998), o gênero de discurso de divulgação científica opera as representações do discurso científico de produção de conhecimento e do discurso pedagógico de transmissão institucional de conhecimento. Na sua característica, ele reformula um discurso fonte, de natureza científica, transformando-o em discurso segundo que, em relação ao enunciador, dialoga tanto com a ciência, portanto, na verticalidade da construção de um determinado conceito, quanto com o interlocutor, na sua horizontalidade, buscando um receptor diferente daquele originado da comunidade científica. Não é sem razão que a autora afirma que o gênero de divulgação científica abre lugar para uma configuração de papéis que o qualifica como uma representação de três lugares com duas extremidades. De um extremo a outro, em primeiro lugar, está a ciência, caracterizada pela polifonia que lhe é própria, em segundo lugar, o leitor presumido, e, por fim, o divulgador que, na concepção da autora, ocupa um estatuto de ambigüidade. Essa ambigüidade se constitui no espaço mesmo da transposição, pois, ao mesmo tempo em que esse divulgador precisa lidar com a originalidade do autor, ele precisa, também, primar pela clareza do enunciado, o que o qualifica como comentador, que se apaga no discurso, para colocar em cena os dois pólos em contato, sendo esse o espaço do leitor presumido.

Não se pode perder de vista que a passagem do discurso científico para o de divulgação científica se constitui em um espaço discursivo, já que ele é capaz de retratar, nos intervalos, as intenções, sejam elas quais forem, com as quais se deu o processo. Outro ponto para o qual Authier-Revuz (1990) chama a atenção diz respeito à sua natureza

metalingüística. Por essa razão, o enunciado de divulgação científica deverá se caracterizar, sempre, como uma metalíngua do enunciado fonte, que materializa a reformulação de um discurso científico para um discurso cotidiano, mais coloquial, com o objetivo de produzir discursos que se caracterizam como transmissão de conhecimento, o que lhe dá uma característica de gênero didático.

Do discurso de divulgação científica, segundo Leibruder (2000:234), pode-se dizer que ele é atravessado por dois outros gêneros discursivos, que seriam o científico e o jornalístico, sendo esse o espaço de transmissão de um conhecimento de forma didática. Mas, se se considera que as organizações curriculares têm, também, se organizado através do gênero de discurso de divulgação científica, resta saber se existem marcas de distinção entre um e outro. No nosso entendimento, existem marcas que os qualificam de forma distinta. No que se refere ao gênero de divulgação científica, ancorado no gênero jornalístico, a transposição didática ritualiza um saber ensinado, que veicula conceitos que visam a um público desprovido deles e que se torna um leitor em potencial.

Diferentemente do gênero de divulgação científica que se ancora no jornalístico, se se considera o currículo como um gênero de divulgação científica, a sua ancoragem se daria no próprio currículo, ultrapassando a noção apenas de transmissão de conhecimento, no processo em si, já que nele não há só um saber ensinado. Essa condição do enunciado o aloca, também, em um saber a ser ensinado, o que o caracteriza como sendo de natureza prescritiva. Por essa razão, o público visado, nesse contexto, não é virtual, mas é real e se materializa na comunidade escolar, que determina a forma como o discurso da ciência deve ser reformulado. A diferença suposta para o gênero de divulgação científica, subsumida pelo currículo, se constitui em uma interdiscursividade que denota a forma como deve se dar a transposição didática, que transforma a ciência em um saber ensinado e também em um saber a ser ensinado. Trata-se de um percurso que transpõe uma ciência para um campo didático, transformando a ciência em objeto de ensino, no espaço escolar. Esse percurso, que, para um olhar leigo, pode parecer simples, segundo Delamotte-Legrand (2002:133), envolve múltiplas

relações, considerando a ciência em questão. Segundo a autora, essas relações se constituem em um espaço no qual se elaboram, entram em conflito e modificam as relações com os saberes, tanto dos aprendizes como dos professores.

As considerações sobre a transposição didática em um enunciado prescritivo implicam um espaço de tensão no qual vão sendo agregadas ao campo da ciência valorizações que perpassam outras concepções, como as políticas, as histórico/ideológicas, as econômicas, ou mesmo as epistemológicas, que sustentam as concepções didático/científicas, enfim, os valores desejados para os campos nos quais os “saberes devem funcionar”. Essas considerações a respeito do currículo implicam que, muito além de se considerarem os conceitos tomados da ciência, didatizando-os, estão o modo de organização desses conceitos e a intenção com que eles são levantados de um determinado campo científico. Se se considera que não há discursos isentos, mesmo aqueles que resultam de reformulações de conceitos científicos, já que a eles subjaz um olhar, o espaço da transposição didática se constitui em espaço ideológico.

#### **4.1.1 Voltando o olhar para os PCNEFs de Língua Portuguesa: a relação com o gênero**

Se há uma tendência recente de ancoragem do currículo em um gênero de divulgação científica, conforme considerações anteriores, que se constitui em uma interdiscursividade, marcada entre o didático e o prescritivo, resta saber se essa é, também, a condição do nosso *corpus* de análise. Para focalizarmos o nosso olhar em busca dessa questão, começaremos fazendo uma síntese da forma como estão organizados os PCNEFs de Língua Portuguesa. A sua estruturação se constitui de interdiscursos: em primeiro lugar, através de uma série de objetivos para o ensino fundamental. Isso já determina que ele está inserido em um conjunto de tantos outros documentos, assegurando-lhe uma relação com conceitos básicos que estão dispersos no enunciado, tais como: as noções de *competência*, de *transversalidade*, de *transdisciplinaridade*, de *interdisciplinaridade*, de *individualidade*, de *cidadania*, entre



outros. Cabe ressaltar que os objetivos são um elemento constitutivo do gênero de discurso de natureza curricular, logo, de natureza prescritiva.

Em segundo lugar, há uma apresentação da área de Língua Portuguesa, contendo os conceitos que deverão sustentar o trabalho com a linguagem, ao longo de todo o ensino fundamental, da 1ª à 8ª série, juntamente com orientações metodológicas para a disciplina, sem nenhuma referência a autores da lingüística ou da didática. Nesse ponto de organização do enunciado, há uma interdiscursividade, através da qual assumem-se os pressupostos tanto de natureza lingüística quanto de natureza pedagógica. Mas, antes de se chegar à proposta de trabalho propriamente dita para a disciplina Língua Portuguesa, no segundo ciclo do ensino fundamental, há, ainda, uma fundamentação teórica de base psicológica, que considera as condições comportamentais do “sujeito adolescente”.

Por fim, em terceiro lugar, há o que se pode compreender como “parâmetro” para a disciplina Língua Portuguesa para o segundo ciclo do ensino fundamental. Trata-se da organização final do documento, que apresenta conteúdos em discursos que podem ser caracterizados como de orientação teórica e metodológica, portanto, de natureza científica e curricular.

O aparato organizacional acima, que engloba os conceitos das ciências lingüística e pedagógica, indicam que há conceitos transpostos para um saber ensinado e também para um saber a ser ensinado, impondo ao enunciado um caráter didático e prescritivo. Por essa organização, pode-se começar a entender que se trata de um enunciado que se ancora na tendência recente para o currículo, que é o da divulgação científica. Dentre os vários conceitos que permeiam o enunciado, dada a presença marcante do conceito de competência, originado das ciências didáticas, que, de certa forma, deverá dar o tom do discurso, confirmaremos essa questão em torno dele.

A razão pela qual estamos optando por esse conceito não é aleatória. Conforme consideração já tomada em Lopes (2006), anteriormente, ele foi o marco teórico fundador dos PCNs, tanto em nível de ensino fundamental como em nível de ensino médio, se

constituindo no grande objetivo a ser alcançado, e, quem sabe, na novidade a ser difundida, já que, em se tratando do ensino da linguagem, os conceitos a serem desenvolvidos já faziam parte das discussões por todo o país. O estudo de Marinho demonstrou o *status* que a lingüística já estava ocupando, na década anterior, nos currículos desenvolvidos na maioria dos estados e em alguns municípios brasileiros, após a ditadura militar. A grande necessidade a ser considerada diz respeito ao atrelamento do conceito de competência aos conceitos lingüísticos que permeiam a proposta de trabalho com a linguagem. Portanto, as considerações feitas sobre o marco teórico firmado nas competências estão para além do lingüístico e remetem para um conceito pedagógico, guardando relação com a produção de riqueza e com o processo industrial/tecnológico e consumista que se instaurou no mundo globalizado.

As avaliações, feitas anteriormente, indicam que, além de o conceito de competência fundar uma outra episteme, que não a lingüística, ele delimita o papel da educação no contexto. Haja vista a consideração de Chauí (1997) a respeito da ciência e a sua relação com o modelo de Estado Neoliberal. Retomando a posição da autora, ela considerou como forças produtivas, que deixaram de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação. Esse percurso da ciência e da tecnologia mudou o modo de inserção de cientistas e de técnicos na sociedade, transformando o conhecimento e a informação em monopólio do capitalismo. Esse pressuposto tem como causa fundadora uma ciência útil para os usos necessários. Quando fizemos uma reconstrução histórica, mesmo que elementar, dos modelos de estado, na modernidade, o fizemos na intenção de recuperar a relação que a educação sempre ocupou nos contextos, sobretudo econômicos. O percurso feito, à exceção do modelo de Estado caracterizado como de Bem-estar, que teve a pretensão de propor uma outra relação com a educação, mostrou a produção de conhecimento ligada à produção de riqueza e à divisão social do trabalho

Em se tratando dos PCNEFs de Língua Portuguesa, o documento reúne interdiscursos que são permeados por esse conceito chave, que é o das competências, que deverão conduzir

o trabalho com a linguagem. Trata-se de uma metalinguagem dispersa no enunciado, que deveria sustentar os conceitos teórico/metodológicos, ou até mesmo a forma em que deve se dar as informações julgadas necessárias para a implementação do projeto educacional que se materializou no conjunto dos documentos. Tomada a questão das competências a serem desenvolvidas como uma epistemologia, se o trabalho com a linguagem deverá se dar sob um pressuposto discursivo, as competências a serem desenvolvidas deverão ser fundamentadas no princípio da competência discursiva, sendo esse um conceito a ser divulgado.

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

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita.

(PCNFFs:23 - grifos meus)

Essa concepção de competência discursiva, que se confunde com o objetivo do ensino da linguagem, se constitui em interdiscursos que arregimentam conceitos didáticos, que deverão traçar os parâmetro para a disciplina Língua Portuguesa. Cabe ressaltar que esse objetivo deverá sintetizar o parâmetro para o estudo da linguagem, tendo em vista a competência a ser desenvolvida. (...) *a aula deve ser o espaço privilegiado de desenvolvimento da capacidade intelectual e lingüística dos alunos, oferecendo-lhes condições de desenvolvimento de sua competência discursiva.* (PCNEFs:30 - grifos meus).

Cabe, no contexto de análise, retomar Maingueneau (2005) e suas considerações a respeito desse objeto do discurso. Para o autor, a linguagem precisa ser considerada como algo que permite construir e modificar as relações, portanto, deve ser compreendida como lugar de formulação/reformulação de discursos em movimento. Por esse entendimento da linguagem, dialeticamente, ela é lugar de alteridades, logo, por natureza, do ideológico. Mas, a considerá-la a partir do conceito de competência, que se traduz em competência discursiva, ao ser transportada para um campo didático, como objeto de ensino, ela é entendida como discursividade, se deslocando para um campo concreto de uso, porém, concebida apenas

como aprendizado e não como constitutividades. Isso implica que o trabalho com a linguagem, que deve se dar em torno da produção de textos orais e escritos, em torno da leitura e da reflexão sobre a língua, ao se sustentar nesse conceito pedagógico, encaminha o ensino de língua materna para além das regras abstratas da gramática, porém, com o mesmo objetivo, pois a construção do conhecimento, sustentada nesse pressuposto, se enquadra em um caráter de utilidade, logo, supõe o conhecimento de forma utilitária.

Em discussão anterior, buscamos as definições existentes para o conceito de *cidadania*. Dentre esses, levantamos aquele que se adequa ao momento político/econômico mundial, que é a cidadania para o consumo. Ao se relacionar a produção de conhecimento escolar, atualmente, com esse conceito, prescrevendo os seus objetivos, sob o ponto de vista utilitário, politicamente, a escola terá cumprido o seu papel, atendendo ao que se concebe para a educação, no contexto histórico não só mundial, mas, sobretudo, brasileiro. Nesse contexto, pode-se compreender a forma como as relações de poder se estabelecem, e, de que forma elas são exercidas. Cabe retomar Foucault (2003) e a sua consideração sobre essa questão. Segundo o autor, as relações de poder são múltiplas, atravessam o corpo social e se constituem nele. Trata-se do que o autor chamou de micro-física do poder. Os PCNEFs de Língua Portuguesa encaminham, no seu tecido, de forma velada, um processo de produção do conhecimento que perpassa os objetivos que a educação deve ter no contexto histórico de globalização, relacionado a esse exercício, logo, nele, exerce-se, de forma velada, o poder, dispersos nos objetivos da educação. Vejamos essa questão no fio do enunciado.

(...), nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral (...). (PCNEFs:25).

No fragmento acima, ao serem levantadas as diferentes situações de uso concreto da língua - da *busca de serviço, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a*

*defesa de seus direitos e opiniões* – propõe-se a produção de conhecimento em linguagem, não para a autonomia, mas para o exercício da cidadania, na perspectiva suposta para esse conceito, no contexto histórico, através de um uso concreto, porém de natureza utilitária. Trata-se, portanto, de um poder exercido, que, de forma velada, direciona a escola para o que se deseja, materializada, sobretudo no currículo, prescrevendo os objetivos da educação para o contexto.

O caráter utilitário da linguagem que permeia todo o enunciado, se materializa nas diferentes etapas da produção do conhecimento, sobretudo nos objetivos a serem alcançados. Mas, sobre a oralidade, enquanto objeto de ensino, parece recair maior ênfase. Aliás, trata-se de uma situação já prevista, conforme fragmento analisado anteriormente. Essa ênfase está marcada também no objetivo a ser alcançado, ao se propor a oralidade como conteúdo a ser ensinado. Vejamos:

- *na 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; (PCNEFs: 51 - grifos meus).*

Cumulativamente, esse objetivo articula interdiscursos que devem precisar o discurso da ciência lingüística com o discurso didático/pedagógico, propondo a oralidade como um aprendizado necessário, constitutivo do espaço escolar, para situações de uso concreto, de natureza instrumental. Trata-se, portanto, de um lugar de tensão ideológica no qual a forma como se dá a proposição do saber a ser ensinado está relacionada aos interesses políticos, que desincompatibilizam o Estado do seu compromisso com uma formação para a autonomia. O caráter prescritivo do enunciado se encarrega de dizer o objetivo da oralidade no segundo ciclo do ensino fundamental. Aliás, essa é uma questão que será discutida, posteriormente, de forma mais aprofundada. Aqui se confirma o pressuposto do processo de didatização da ciência. Conforme consideração de Delamotte-Legrand (2002), o processo é complexo. Pela nossa observação, ele deixa perpassar olhares diferenciados para o mesmo conceito, transformando esse espaço em tensão ideológica.

Mas o conceito de gênero de divulgação científica, conforme considerações de Authier-Revuz, (1998), entrecruza discursos da ciência em apreço com discursos que cortam o fio do enunciado, sob o ponto de vista do próprio divulgador, que ocupa o papel de comentador. Esse papel visa a dar visibilidade ao conceito ou aos conceitos a serem divulgados, sem, contudo, perder de vista o caráter científico do enunciado ou dos enunciados fonte. É nesse espaço que se estabelece a ligação entre os pólos discursivos, marcado pelos interdiscursos que atravessam o enunciado, dando lugar ao objeto científico da divulgação, transpondo-o para um caráter didático e, no caso do currículo, também prescritivo. Trata-se dos comentários dispersos, numa linguagem coloquial, que colocam enunciador e co-enunciador em um espaço de discurso, mais precisamente, o da ciência, de forma a instaurar nele um novo discurso.

Enquanto gênero de discurso de divulgação científica, estariam os PCNEFs de Língua Portuguesa em acordo com essa forma de representação desse gênero? ou seja, eles apresentam comentários que são a voz do divulgador, tendo em vista a explicitação do conceito levantado da ciência? As muitas idas ao texto já nos autoriza a começar a avaliar que, além de o enunciado remeter para o discurso da ciência, através de conceitos que emergem de discursos fonte, buscados nas ciências linguística e pedagógica, ele também se constitui através de comentários. Mas cabe ressaltar que os comentários, no contexto do documento, parecem ir além de uma linguagem cotidiana, para dar lugar a uma linguagem, tomando de empréstimo o termo de Marinho (2001), professoral, que deixa permear outros conceitos que ajudam a traduzir o conceito ou os conceitos chave necessários aos objetivos pretendidos, ao longo da construção do enunciado. Tal como fizemos com o conceito de competência, aqui, também, levantaremos comentários que se traduzem em elementos discursivos para o gênero de divulgação científica, também com base no conceito de competência.

(...) É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de

diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo dominado ativamente e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. (PCNEFs:23 – grifos meus).

O fragmento de texto acima remete para o que tomamos, anteriormente, com a intenção de se levantar o conceito de competência discursiva. Isso implica que, na organização do enunciado, esse fragmento em questão deve ser caracterizado como um comentário, originado do conceito levantado. Enquanto comentário, chamou-nos a atenção as vozes que dialogam entre si, tanto na sua verticalidade quanto na sua horizontalidade. Apesar de o enunciado, como um todo, se caracterizar por uma quase ausência de elementos marcadores de polifonia, no fragmento, há vozes em conflito, que denotam formações discursivas que traduzem inter-relações que se constituem nos discursos das ciências linguística e didática.

Em primeiro lugar, pelo fato de o fragmento remeter para outro fragmento, que define o que se pode compreender por competência linguística, gostaríamos de destacar o *locus* discursivo, representado pelo dêitico *aqui*. Através desse elemento discursivo, denotam-se vozes que dialogam entre si, através de comentários implícitos ou de argumentos que são a recusa dos conceitos de competência, assumidos pela linguística. Isso implica que, nesse fragmento, há discursos concorrentes, do domínio das ciências linguística e pedagógica nos quais há a sobreposição do pedagógico em relação ao linguístico, coberto pelo princípio da pedagogia das competências.

A sobreposição do pedagógico sobre o linguístico indica que as poucas vezes em que o dêitico *aqui* corta o fio do enunciado, ele parece querer fincar uma marca, chamar a atenção do leitor para os argumentos que podem emergir dele, legitimando posições a serem asseguradas. Isso indica, ainda, que ele produz uma espécie de barragem no discurso da ciência a ser ensinada, confirmando um pressuposto teórico que não pode se perder no ensino, no caso em apreço, da linguagem. Nesse, como em tantos outros pontos de deriva do sujeito, instaura-se uma horizontalidade do discurso, já que ele traz, para a repetibilidade do

enunciado, um *outro*, que precisa compreender de que competência se fala. Essa interdiscursividade, que parece remeter para o próprio enunciado, ultrapassa os seus limites, deixando vaziar a história oficial recente, que tem proposto o currículo com o objetivo de tornar o aluno competente, discursivamente, preparando-o para o *exercício da cidadania*.

Em segundo lugar, prosseguindo com o comentário, ainda no mesmo fragmento, a voz do divulgador abre espaços na horizontalidade do enunciado, reformulando conceitos que articulam formações discursivas que remetem para um conflito instaurado entre o novo e o velho da ciência lingüística. Essa ruptura, que pode parecer transparente, guarda na sua construção, a complexidade do processo enunciativo. Através de uma heterogeneidade marcada, as vozes que emergem do comentário ocupam espaços discursivos diferenciados. Apesar de termos mostrado, anteriormente, que os discursos em confronto permeiam os campos da pedagogia e da lingüística, havendo sobreposição do primeiro sobre o último, a seqüência do comentário é marcada por fissuras que captam o discurso da lingüística. Nessa captura, busca-se, através do demonstrativo *isso*, um comentário que evidencia a voz do divulgador que, alternada entre os pólos *por um lado/por outro lado*, mostra a dinamicidade a que a língua humana está submetida, em detrimento de uma língua homogênea, que pode ser dominada por todos, de forma também homogênea. Por essa polaridade, por mais que se considere uma proposição interessante, em função do que tem significado o ensino de língua materna, ela denota uma subjetividade fraturada, que transita entre o lingüístico e o pedagógico, acabando por deixar sobrepor, nesse contexto, o lingüístico, em detrimento do pedagógico.

Para finalizar, do conceito traduzido da ciência para o campo didático, ao comentário articulado entre o lingüístico e o pedagógico, o que há são propostas que indicam o saber a ser ensinado, a partir de uma “ruptura com o velho” e a forma de trabalhar com a linguagem, enquanto objeto de ensino, considerando não só a discussão que a lingüística, nas suas mais diferentes vertentes, passou a implementar, mas também o caráter histórico e político a que o ensino sempre esteve submetido. Esse trânsito entre o lingüístico e o pedagógico, que capta,



também, o histórico, vai determinando, na organização do enunciado, entre outras coisas, o que justifica uma proposta curricular, em nível nacional. É esse trânsito, também, que justifica um enunciado ancorado no gênero de divulgação científica, já que, por essa organização, apresentam-se os conceitos necessários aos objetivos a serem alcançados na educação. Cabe ressaltar que essa questão será retomada quando, no próximo capítulo, discutirmos o processo de didatização que os PCNEFs de Língua sugerem para a disciplina, e a relação desse processo com o projeto do governo FHC.

#### **4.2 A intra/nterdiscursividade: os *outros* no discurso do *mesmo***

Conforme discussão anterior, o discurso se constitui em uma representatividade que se organiza em dois eixos, que são o horizontal, buscado na linearidade do enunciado, e o vertical, buscado no pré-construído. Por essa condição, ele é sempre lugar tenso, de discursos em confronto, que constitui a intra/interdiscursividade, caracterizando-o como dialético/dialógico. Materializando a questão, trata-se, segundo Brandão (1998:129), da repetibilidade dos discursos, que se dá na repetição dos elementos na construção do enunciado, que atualiza as formações discursivas do sujeito, sob o ponto de vista sincrônico, e da memória discursiva, que remete para as formações discursivas, que constituem, historicamente e ideologicamente, as subjetividades. Por um e por outro elementos do discurso, pode-se perceber o comprometimento entre a interdiscursividade e a intradiscursividade, o que implica dizer que uma é a prerrogativa da outra.

Mas, apesar dessa tensão constitutiva, há enunciados que se pretendem monofônicos, conforme já considerado, ou seja, dão a impressão de falar por eles mesmos, através de uma pretensão de “transparência” na sua organização. Os discursos oficiais são eivados dessa pretensão, provocando, naturalmente, um distanciamento do seu lugar de origem, tendo em vista uma isenção dos enunciadores. Mas essa não é condição apenas do discurso oficial. O discurso de divulgação científica também se constitui nessa condição.

Pelas razões discutidas anteriormente, cabe, aqui, retomar Leibrunder (2000:241) e o que a autora avalia a respeito dessa organização discursiva. *Através de mecanismos lingüísticos, no discurso de divulgação científica, o espaço reservado ao sujeito é preenchido pela voz dos objetos e idéias tratados pelo texto, que passam a falar por si sós.* Por uma dupla razão, então, pode-se dizer que o enunciado que está posto para análise pode ser caracterizado por uma pretensa monofonização. Mas, pelo que já consideramos, quando caracterizamos o *corpus* de análise como gênero de divulgação científica, essa é uma questão que não se sustenta. Isso implica que, por todo o enunciado perpassa uma intra/interdiscursividade, capaz de supor o *outro*, possível de ser materializado nos interdiscursos, e o *outro*, também possível de ser materializado nos intradiscursos.

Neste ponto de discussão, através de algumas marcas lingüísticas, pretendemos levantar as relações intra/interdiscursivas que permeiam o enunciado, na tentativa de aproximar as vozes que emergem tanto na sua verticalidade quanto na sua horizontalidade, capazes de denotar a sua relação com a hipótese a ser investigada. Se o enunciado, pela sua natureza genérica, tem uma pretensão de monofonização, em algum ponto, discutiremos as estratégias discursivas através das quais ela se dá. Começaremos essa discussão pela interdiscursividade, ou pelas vozes em conflito, capazes de remeterem o enunciado ao seu ponto de origem. Embora já tenhamos feito menção à polifonia, no ponto anterior, quando tratamos da noção de gênero ao qual o enunciado está ancorado, aqui, temos como objetivo a aproximação da hipótese levantada com os discursivos concorrentes, capazes de fazer emergir o discurso desejado.

#### **4.2.1 Interdiscursos e memória discursiva: a polifonia**

Para a discussão proposta nesse ponto, remeteremo-nos, inicialmente, aos objetivos gerais do ensino fundamental, da primeira à oitava série. Essa discussão deverá se dar sob dois pontos de vista tomados como fundamentos para a questão. Isso indica que faremos uma análise sustentada não só nas considerações supostas por Authier-Revuz (1990), buscando uma leitura que se sustenta nas heterogeneidades, sobretudo, constitutivas, dada a condição

de produção do enunciado, mas também sob o ponto de vista de Maingueneau (2005:37). Esse autor considera o problema também a partir dos discursos recusados no discurso segundo, que podem ser identificados no discurso primeiro.

A interdiscursividade, vista sob o ponto de vista de Maingueneau, é concebida a partir da relação do discurso com o seu *outro*, em um caráter de recusa desse *outro*, que pode ser compreendido como indesejado. Em outras palavras, trata-se da negação de discursos, resultante de conflitos que se instauram, denotando a sua natureza dialético/dialógica, que faz emergir o discurso, a partir das formações discursivas nas quais os sujeitos se constituem. Esse espaço de tensão, que é ideológico, remete para um dos elementos fundadores do discurso, que é a memória discursiva. Trata-se de um espaço do qual se pode falar em direito e em avesso. O primeiro remete para as formações discursivas nas quais o sujeito se constitui, representado na repetibilidade do enunciado, já o segundo impõe as rejeições ou a negação dos discursos conflitantes.

Antes de tomarmos a discussão que deverá tratar da interdiscursividade, retornaremos ao sentido que o currículo passou a ter quando a escola se tornou laica e de responsabilidade do Estado. Essa escola laica, que, como se sabe, produziu escolas diferenciadas para classes sociais diferenciadas, coincidiu com algumas questões, que também têm feito diferença, ao longo de toda a modernidade, dentre essas, destacam-se a forma disciplinar de organização do conhecimento e a racionalidade que se abateu sobre o mesmo, tendo como pressuposto a lógica matemática, sobretudo, a partir do iluminismo, que acompanhou o desenvolvimento das ciências, nesse contexto.

A questão acima retomada se confirma em Foucault (1992: 139), que afirma que a história das idéias ou das ciências imputaram ao século XVII e, sobretudo, ao século XVIII, uma curiosidade nova, que foi, se não descobrir, pelo menos dar uma amplitude e precisão às ciências da vida. Cabe avaliar que é nesse espaço que a diferença se fez, aquela produzida para classes sociais diferenciadas, já que o conhecimento se dicotomizou entre saber científico e saber empírico. Mas a lógica matemática, que permeou o conhecimento até

meados do século XX, começou a ser questionada na década de 1960. Segundo Silva (2005:29), os grandes acontecimentos que se traduziram em ruptura com a própria história, nesse período, foram suficientes para colocar em xeque o pensamento e a educação tradicionais.

A desconfiança originada da tradicionalidade abriu espaço para alguns outros modelos diferenciados de currículo, o que indica que a sua desconstrução/reconstrução tem se fundamentado em alguns interesses distintos para a educação. Ao se propor romper com a lógica matemática, a partir da década de 1960, os modelos de currículo foram construídos, primeiramente, sob o princípio da pedagogia crítico social, já definida anteriormente, e, atualmente, têm se fundamentado em princípios cujos pressupostos são sócio/histórico/culturais<sup>6</sup>. Esses princípios têm sugerido a produção de conhecimento fora das organizações disciplinares, levantando, para estudo, as grandes questões que dizem respeito à sociedade contemporâneas.

No *corpus* que está sendo analisado, no ponto em que se materializam os objetivos do ensino fundamental, a discursividade se sustenta em uma interdiscursividade que denota formações discursivas que concebem o conhecimento de forma integrada. Através dessa discursividade, então, pode-se identificar uma proposição de currículo que se apresenta sem nitidez entre as diferentes disciplinas. Mas essa é, de fato, a forma através da qual se constituem os PCNEFs? Politicamente, essa forma de organização atenderia aos interesses? Haveria um *outro*, interlocutor, capaz de compreender o currículo nessa complexidade? Essas são questões que serão discutidas, posteriormente. Por enquanto, vejamos pelos próprios objetivos, o sentido primeiro do currículo de natureza integrada.

---

<sup>6</sup> Teorias sócio/histórico/culturais são, segundo Paraíso (2004), correntes teóricas conhecidas sob os rótulos de pós-estruturalismo e de pós-modernismo, que influenciaram, sobretudo, as ciências sociais e humanas. Em educação, segundo a autora, elas têm se caracterizado pelo rótulo de teorias pós-críticas. Grosso modo, essas teorias têm produzido, no campo educacional brasileiro, substituições, rupturas e mudanças de ênfase em relação às teorias críticas. Suas produções e invenções têm pensado práticas educacionais, curriculares e pedagógicas que sugerem a construção do conhecimento com base na abertura, na transgressão, na subversão e na diferença.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos 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, 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 uma 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 noção de pertinência ao país;
- conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crença, 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 afetivas, 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 diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica, corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação,
- saber utilizar diferentes fontes de informação e recurso tecnológicos para adquirir conhecimentos;

- questionar a realidade formulando-se problema e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando a sua adequação. PCNEFs: 7-8 - grifos meus).

Em torno do objetivo que supõe os conhecimentos científicos como linguagem e não como disciplina - *utilizar diferentes linguagens – verbal, musical, matemática etc.* - a rigidez disciplinar seria rompida para dar lugar às grandes questões contemporâneas que têm sido objeto de interesse, fazendo emergir uma voz que não é de ninguém e, ao mesmo tempo, é de todos, já que ela capta a voz da história recente, materializada em conceitos abrangentes que se tornaram discussão comum na educação, tais como.

- **Cidadania**

*Compreender a cidadania como participação social e política. (...)*

- **Cultura**

*Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, (...)*

- **Meio ambiente**

*Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, (...)*

- **Saúde**

*Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, (...).*

O discurso que se materializa nos objetivos do ensino fundamental está fundado numa interdiscursividade que constitui um modelo de currículo que se organiza a partir de diferentes ciências, fazendo também emergir interdiscursos que se convergem, apontando questões que, até então, estavam restritas a outras áreas do conhecimento cuja presença não se justificava em um currículo, como a antropologia, a política, a saúde, o meio ambiente, entre outros. A interdiscursividade, portanto, nessa questão, faz emergir a voz da ciência didática, que levanta os conceitos que precisam tomar parte na discussão da educação, ao

lado de outras disciplinas, supondo um currículo intolerante com o desrespeito a questões como: *diferenças culturais, sociais, crenças, sexo, etnia, meio ambiente*, entre outros.

Mas cabe ressaltar que as questões acima levantadas seriam importantes de serem discutidas se elas não tivessem ocupado um lugar meio perverso para a produção de conhecimento. Segundo Moraes (2001:13), o envolvimento do currículo com essas questões tem provocado um esvaziamento teórico para dar lugar a questões que se traduzem em um apagamento de uma compreensão das causas dessa ocorrência. Para a autora, esses pressupostos convergem para um apaziguamento da sociedade civil, para o esvaziamento das diferenças, reduzidas a menos diversidades culturais. A ênfase nesses processos implica a aceitação –a crítica da lógica do capital, da violência econômica e da destruição social e cultural efetiva por essa vanguarda.

Pelo que temos considerado, um currículo que teria como meta, entre outras, atender aos objetivos dos organismos internacionais, que, retomando o entendimento de Silva Jr. (2002), podem ser considerados intelectuais coletivos, não deixaria de dispersar, nos objetivos, formações discursivas originadas das orientações desses organismos. O relatório de Delors, que é a síntese dos documentos produzidos nos eventos de Jomtien e de Nova Delhi, interdiscursivamente, se faz presente através dos quatro pilares, que devem orientar os pressupostos da educação, na contemporaneidade, que, retomando, são: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser*. Esses pilares denotam vozes que ancoram, conforme temos considerado, ao longo de toda a discussão, os objetivos que devem sustentar a educação para enfrentar a vulnerabilidade do trabalho. Esses pontos de vista estão dispersos em pelo menos dois objetivos:

- Aprender a conhecer/aprender a fazer

*Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (grifos meus)*

- Aprender a viver com os outros/aprender a ser

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. (grifos meus)

Os dois objetivos levantados dialogam, interdiscursivamente, com os pilares propostos pelo relatório de Delors para a educação. O primeiro, através do verbo *utilizar*, modalizado pelo verbo *saber*, encaminha a produção de conhecimento como fonte de informação. Mas ele traduz, também, o caráter utilitário que deveria se abater sobre o conhecimento, em tempos de vulnerabilidade no mundo do trabalho. Para garantir essa determinação histórico/política sobre o conhecimento institucional, o objetivo dialoga com fundamentos teóricos que possam lhe dar tal sustentabilidade. Trata-se da pedagogia das competências que propõe o conhecimento sob o ponto de vista da mobilização dos mesmos para os usos necessários: *saber utilizar fonte de informação, (...)*.

Nos discursos primeiros, que fundam um discurso que dialoga não só com um pressuposto teórico, que é a pedagogia das competências, mas também com a história, ao se propor escola para todos, dicotomizam-se os saberes. Para uns, há um saber acadêmico a ser ensinado, para outros, há o saber pragmático, ou para os usos. Essa posição de currículo dicotomizado para classes sociais diferentes confirma a relação que a escola, ao longo de toda a modernidade, tem tido com o processo de produção da riqueza. A condição da educação para esse contexto histórico se confirma na posição também de Moraes (2001:3). A autora cita o grupo *krisis*, que afirma.

A escola tradicional, a educação formal, as antigas referências educacionais tornaram-se obsoletas. É preciso, agora, elaborar uma nova pedagogia, um projeto de outra natureza. O discurso é claro: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de “competências” (...), valor agregado a um processo que, todavia, não é o mesmo para todos. Para alguns, exigem níveis sempre mais altos de aprendizagem, posto que certas competências repousam no domínio teórico-metodológico que a experiência empírica, por si só, é incapaz de garantir. Para a maioria, porém, bastam as “competências” no sentido genérico que o termo adquiriu hoje em dia, que permitem a sobrevivência nas franjas do núcleo duro de um mercado de trabalho fragmentário, com exigência cada vez mais



sofisticadas e níveis de exclusão jamais vistos na história. Como se sabe, o capitalismo tornou-se um espetáculo global para a minoria.

Já o segundo objetivo é a negação de discursos primeiros, originados de uma subjetividade constituída não só pelos Aparelhos Ideológicos de Estado, aqueles previstos por Althusser, mas também pela divisão da sociedade em classes, decorrentes do modo de produção capitalista, prevista por Marx. Ter posições *críticas*, *responsáveis* e *construtivas*, no objetivo, traduz um jeito de ser, aliás, o adjetivo *construtivas*, mais do que os outros, denota bem essa relação, negando a possibilidade do conflito, da ruptura, portanto, negando discursos que consideram as inter-relações sob uma outra perspectiva.

*A capacidade de utilizar diálogos para mediar conflitos em decisões coletivas*, por sua vez, traduz um modo de conviver. Esse objetivo transfere para a escola a construção de um aprendizado que não é de responsabilidade só dela, mas de todos os aparelhos através dos quais se constitui a subjetividade, ou das classes sociais nas quais os sujeitos se constituem. Mais uma vez, esse objetivo confirma a posição de uma subjetividade que não se constitui pela ideologia, pela história, mas pela individualidade de cada um. Mais uma vez, também, esse objetivo dialoga com a história recente para que a escola garanta uma formação necessária, que possa se traduzir em preparação para uma convivência não só com a vulnerabilidade do mundo do trabalho, mas também com a competitividade estabelecida por esse mundo.

Pelas razões acima levantadas, o objetivo, na sua repetibilidade, está mais para uma recuperação da concepção de sociedade, prevista por Durkheim (1978), ou aquela que considera as questões sociais como salutaras ou patológicas. Para esse pensador, ao se cuidar das patologias, recupera-se a “saúde” da sociedade. Considerando que, ainda para esse pensador, a educação guarda um papel importante na relação com a sociedade que se deseja, o objetivo, que transfere para a escola um aprendizado que é entendido como sendo de responsabilidade apenas dela, concebe, em torno de si, uma educação que deverá “enformar” o aluno para o que se deseja.

Essas vozes conflitantes, que foram possíveis de serem captadas dos objetivos, vão ecoar no documento de Língua Portuguesa, cujos pressupostos estabelecem ligações com as necessidades históricas a que o processo de produção de conhecimento está submetido.

(...) Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, (...). (PCNEFs: 18 - grifos meus).

O fragmento de texto acima, levantado da apresentação dos PCNEFs de Língua Portuguesa, na sua totalidade, denota o significado do conhecimento em linguagem, relacionado ao que se propôs para o ensino fundamental, através dos objetivos gerais. Mas cabe avaliar que a totalidade do fragmento converge para um único ponto, que é a *dêixis hoje*. Essa *dêixis* direciona o trabalho com a linguagem, supondo a sua relação com a temporalidade que, por sua vez, remete para a atualidade histórica. Esse direcionamento deverá conduzir um saber a ser ensinado cuja característica primeira é o pragmatismo, materializado, sobretudo, nas organizações sintáticas *uso possível* e *conquista de novas habilidades lingüísticas*.

O pragmatismo reconhecido no fragmento acima coloca em situação de confronto, por um lado, o saber como uma construção histórica e a linguagem como lugar de subjetividade, por outro lado, o saber originado dos usos, que encaminha uma condição utilitária para o conhecimento em linguagem, visando a aumentar as habilidades lingüísticas. Esse conflito velado expurga o conhecimento e a linguagem do lugar do confronto, dialogando, na verticalidade, com a história, com a intenção de se colocar o conhecimento a serviço dela. É até interessante observar o grau de comprometimento do enunciado com a história. Ele próprio se encarrega de produzir a sua auto-explicação, sugerindo um currículo que atenda às demandas.

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados, historicamente, segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfaziam as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que

essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva. (PCNEFs:23 – grifos meus).

Tal como o fragmento anterior, esse último, também, na sua totalidade, converge para o entendimento do saber a ser ensinado em um comprometimento com as demandas históricas e sociais. Como no outro fragmento, ainda, a demanda histórica se centraliza, também, na *dêixis* temporal *atualmente*, sendo ela a responsável por justificar a reforma curricular, já cobrada por tais demandas. Portanto, a sua função discursiva seria a de situar os PCNEFs de Língua Portuguesa numa interdiscursividade em acordo, que justifica uma revisão dos métodos de ensino e das práticas para a produção de conhecimento, tendo como fim precípuo a competência básica a ser desenvolvida, que, em se tratando de linguagem, seria “a ampliação da condição discursiva do sujeito”.

Enquanto saber a ser ensinado, relacionado à demanda histórica, o discurso não possibilita a sua compreensão na relação com o *outro*, conforme o prevêm os teóricos da questão, portanto, um efeito de sentido, que se constrói na inter-relação, mas ele é aprendido e, enquanto tal, é apenas representação. Isso indica que, por esse entendimento, ele nega, também, a relação com a história, com a ideologia, enquanto construção da subjetividade, tornando-se apenas um aprendizado para o uso, de natureza utilitária.

Pela polifonia, que capta, entre outras, as vozes da história recente, atualizam-se as formações discursivas que, na superfície do enunciado, atendendo aos objetivos do ensino fundamental, orientam a produção de conhecimento, de forma a tornar o processo comprometido com a realidade histórica, através de uma heterogeneidade constitutiva.

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino, e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção

de instrumentos, que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar a sua competência discursiva. (PCNEFs:27 – grifos meus).

O fragmento acima, que encaminha, nos PCNEFs de Língua Portuguesa, o ponto que trata da reflexão sobre a língua, vai traçando o caminho que demarca a aprendizagem. Ponto por ponto, os conteúdos a serem ministrados, no ensino fundamental, vão se constituindo, *através da compreensão da linguagem e do discurso como atividade, do texto como unidade de ensino, da noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem da linguagem.* Essa proposta de ensino atualiza formações discursivas que podem ser vista sobre pontos de vista diferenciados.

Em primeiro lugar, há uma interdiscursividade que se constitui em um confronto com o caráter de tradicionalidade do ensino de língua. Trata-se de discursos concorrentes, originados da ciência, que, em detrimento de outras concepções, têm em vista dizer a forma como deverá se dar o ensino. Em segundo lugar, sem uma ruptura marcada, a ciência lingüística, através dos conceitos lingüístico/pedagógicos *de expansão, de construção de instrumentos e de progressão,* esse último atravessado pela noção de gênero enquanto família de texto, produz uma juntura entre o pedagógico e o histórico/político, supondo o objetivo primeiro do conhecimento lingüístico, que *é ampliar a competência discursiva.*

Pelas considerações acima pode-se compreender que o documento negocia formações discursivas que deverão propor o saber a ser ensinado, que é de natureza instrumental, comprometendo-o com as políticas do Estado. O comprometimento dos PCNEFs de Língua Portuguesa com essa historicidade, atualizada ao longo de toda a superfície do enunciado, deverá se confirmar no objetivo geral para o ensino da linguagem no ensino fundamental.

No processo ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso, nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção no efetivo mundo da escrita, ampliando a sua possibilidade de participação social no exercício da cidadania. (PCNEFs:32- grifos meus).

#### 4.2.2 A intradiscursividade: a construção do *ethos*

Se, por alguns pontos do enunciado de análise, foi possível compreender uma interdiscursividade marcada, gostaríamos, agora, de perseguir a intradiscursividade. Para iniciarmos essa discussão, remeteremo-nos para Authier-Revuz (1998) e a sua consideração a respeito do enunciado de divulgação científica. Em seus estudos, conforme consideração anterior, a autora concluiu que, para esse gênero de discurso, que pode ser considerado na complexidade levantada anteriormente, há três lugares que precisam ser considerados, que são, de um lado, a ciência, de outro o divulgador e, entre um e outro, está o leitor presumido. Isso implica que o leitor ou aquele que, na concepção de Maingueneau (2005), deverá ser o que irá *consumir* o discurso, deve estar previsto no próprio enunciado. Se se considera, ainda, o caráter prescritivo de enunciado, por conta da sua ancoragem no currículo, essa é, de fato, uma questão que se pode antecipar, no enunciado. Por essa via, então, buscaremos a forma como o *mesmo* se estabelece no discurso, como ele abre espaço para o *outro* e como o *outro* é assimilado no espaço do *mesmo*. Logo, buscaremos a compreensão de como se dá a construção do *ethos* no enunciado.

Maingueneau (2005:141), ao discutir as práticas discursivas, sob o ponto de vista do discurso institucional, afirma que *o modo de difusão vai de mãos dadas com o modo de consumo do discurso, isto é, com o que se faz dos textos, como eles são lidos, manipulados*. O fragmento tomado, se contextualizado, capta um pressuposto essencial do princípio bakhtiniano para a noção de gênero discursivo, que é a esfera de circulação do enunciado, qualquer que seja. A propósito dessa questão, o autor assume que o discurso perpassa um modo de difusão, ou a forma como o *outro* irá estabelecer relação com o *eu*, sendo esse o espaço de caracterização de um público que não se separa do sentido que se deseja atribuir ao mesmo. Trata-se, portanto, de amarras que unem o *eu* ao *outro*, tendo em vista os efeitos de sentido que se desejam, marcados nos espaços que se abrem no fio do discurso, resultante de uma negociação que se instaura no enunciado, seja ela através das heterogeneidades mostradas ou constitutivas. Esse espaço é o da circulação do discurso. Ele se caracteriza,

conforme Bakhtin, como esfera de comunicação, que, por sua vez, remete, para as esferas de atividade humana, ou para os lugares de funcionamento desse discurso.

O discurso oficial ou o discurso de divulgação científica, ao promoverem o apagamento da subjetividade, promovem, também, o ocultamento do *outro*, embora ele esteja sempre previsto na intradiscursividade. Isso implica dizer que o que acontece é uma aproximação do objeto do discurso e do *outro*, permitindo que eles se igualem nas suas posições no enunciado. Em se tratando do nosso *corpus* de análise, procuraremos compreender como se dá essa inter-relação. Grosso modo, pela sua condição de produção e pelo gênero do discurso, já se pode afirmar que o objeto do discurso se iguala ao *outro*, representado em um tripé cujos elementos se entrecruzam como variáveis que deverão sustentar todo o processo de ensino. Esse tripé se materializa na seguinte estrutura:

O aluno;  
Os conhecimentos com os quais se operam na prática de linguagem;  
Professor - mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.  
(PCNEFs:23).

A ordem de apresentação desses elementos discursivos não se deu por acaso. Essa questão será retomada à medida em que for necessário. Por enquanto, tomaremos a explicitação do próprio documento sobre o significado não desse ordenamento, mas o que cada elemento significa, indicando, já de pronto, a forma como se daria a produção do conhecimento, questão que será, também, retomada, à medida em que for necessário.

O aluno - sujeito da ação de aprender;  
Objeto – conhecimentos discursivos textuais e lingüísticos, implicados nas práticas sociais de linguagem;  
Professor – mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento.  
(PCNEFs:23).

Esse tripé, num primeiro olhar, pode parecer fazer parte de uma teia única em torno da qual se teceu o enunciado, fazendo com que o professor, o conhecimento e o aluno ocupem o mesmo lugar no interior do enunciado. Mas um olhar mais acurado deverá apontar as inter-relações que se estabelecem, ou a forma como cada um se aproxima do objeto do discurso, já que é nele que o *eu* se oculta. Isso implica que é na leitura desse tripé que será

possível destrinçar não só as estratégias de monofonização, mas também cada um dos elementos discursivos, através da intradiscursividade. Do professor ao aluno, passando pelo objeto do conhecimento, faremos uma leitura de quando se dá a negociação entre o *eu* e o *outro*, ambos apagados no enunciado, mas que emergem de forma velada, promovendo o preenchimento dos espaços discursivos.

Começaremos a nossa busca pelo terceiro elemento do tripé, ou seja, pelo professor, por entendermos que é nele que o *outro* vai sendo constituído, a partir não só da imagem que se faz dele, mas, sobretudo, do que ele significa no contexto da educação. Essa conjectura começou a se formar, a princípio, da nossa busca sobre a questão, no próprio enunciado, que se confirmou na leitura de Machado e de Bronckart (2005:189). Esses autores, em estudos realizados nos documentos produzidos no Brasil e na Suíça, já citados anteriormente, citam Paveau (1999), que, em uma abordagem discursiva, a propósito dos textos prescritivos educacionais, faz a seguinte afirmação: *A diz a B para agir para C*.

Pela hierarquia apresentada no estudo de Machado e de Bronckart, pode-se considerar que a posição de *B* deve ser preenchida pelo professor, ou o que deverá implementar o currículo proposto. Esse *a priori* confirma a idéia de que é nessa inter-relação que se estabelece a intradiscursividade. É dele, (o professor) portanto, que o *eu*, preenchido pela voz dos objetos e das idéias, vai se aproximando, constituindo-o como o *outro*, que habita, também, o espaço do discurso. É nossa tarefa, aqui, traçar esse perfil, não só para se chegar à imagem desse *outro*, mas, sobretudo, compreender as alteridades que se esperam, já que já antecipamos que o professor deveria ser o leitor em potencial do documento. Usando uma metáfora de Maingueneau (2005:140), nesse percurso, faremos o rio abaixo dessa história, tendo em vista chegar a uma foz cujo nascedouro já foi detectado, quando levantamos a construção do documento. Começaremos a nossa leitura, tendo em vista perseguir o ponto de encontro entre o *eu* e o *outro*, detectando o momento desse encontro.

Antes de se chegar à intradiscursividade, remeteremo-nos para Benveniste (1988:251) e as suas considerações a respeito das pessoas do discurso. Para o autor, a terceira pessoa se

caracteriza como uma não pessoa. Por que essa preocupação? Ela se dá em função da própria condição do enunciado, já que, nele, conforme consideramos, o objeto do discurso, que esconde a marca da subjetividade, se iguala ao *mesmo* e ao *outro*. Isso implica que aquele que irá se caracterizar, em algum momento, como o *outro*, percorre um caminho distanciado, se confundindo com o próprio objeto. A propósito dessas questões levantadas e também da organização do nosso *corpus* de análise, o que há é um *ele*, que pode ser caracterizado como uma estratégia de monofonização, já que materializa uma não pessoa, segundo Benveniste, mas que deverá se tornar a pessoa do discurso, portanto, totalmente pessoalizado, tendo em vista as ações a serem desenvolvidas.

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades com o objetivo de desencadear, apoiar, orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir a aprendizagem efetiva. Cabe também assumir o papel de informante e de interlocutor privilegiado, que tematiza aspectos prioritários em função das necessidades dos alunos e a suas possibilidades de aprendizagem. (PCNEFs:22 – grifos meus).

O fragmento acima delimita dois espaços que caracterizam o professor como o *outro* que entrecruza o discurso do *mesmo*, e os papéis que ele deve ocupar nesse contexto. O primeiro limite caracteriza as ações que ele deve assumir no ensino. A série de ações denotada nas seqüências verbais assinaladas é responsável por ir explicitando o lugar de discurso que ele ocupa naquele tripé referenciado anteriormente. Essa condição o constitui como o que se aproxima dos ditos e dos não-ditos que permeiam a discursividade do enunciado. É ele, portanto, para usar o termo de Maingueneau (2005), o que deve *consumir* o discurso proposto para o *outro*, tendo, entre ele e o aluno, o conhecimento a ser ministrado. É com ele, portanto, que devem estabelecer as relações de alteridade, ou o responsável por colocar em funcionamento os discursos para a educação.

Tendo suposto, na nossa leitura, que o *outro* do discurso se materializa no professor, deve haver um lugar em que essa materialidade discursiva se instaura, constituindo, de fato, a intradiscursividade. De dentro para fora do enunciado, é lá na carta endereçada ao professor, pelo então ministro de educação, Paulo Renato Souza, que esse encontro deverá se dar.



Esperamos que os **Parâmetros** sirvam de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo de sua escola, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento de suas aulas, à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos e, em especial que possam contribuir para sua formação e atualização profissional. (Carta do Ministro da Educação – Paulo Renato Souza – grifos meus).

Esse último fragmento da carta atualiza a intrasubjetividade de todo o enunciado, promovendo a interação entre o *eu* e *outro*, constitutivos do discurso. A palavra dirigida ao professor, ainda de forma distanciada, ao longo de toda a carta, nesse último parágrafo, irá configurar a presença do *outro* como o interlocutor previsto. O *nós* difuso, que representa, no contexto, o poder constituído, atualiza a presença desse *outro*, através do possessivo *sua(s)*, que, no contexto, tem característica dêitica, ou seja, ele indicia o professor, trazendo-o para o projeto de educação do Estado. Esse é, portanto, o lugar do encontro no qual o objeto sai de cena para dar lugar ao dizer oficial, que considera os **Parâmetros** como um direcionamento para a educação, através do envolvimento que o professor deverá ter com ele.

Se se levar em consideração o que já avaliamos sobre o que significaram, politicamente, os PCNEFs, a forma verbal presente *esperamos*, que modaliza o discursivo, pode marcar, implicitamente, uma subjetividade que determina o valor que o documento deverá ter. Isso implica que, mesmo sendo um modalizador de caráter polêmico, que pode denotar um enunciado não prescritivo, por toda a sua contextualização histórica, ele convoca o professor para ser o protagonista do processo. Os possessivos dêíticos vão arregimentando, em torno de si, a comunidade escolar, através do *projeto da escola, do planejamento das aulas e da sua formação pessoal*. Mas é o conjunto das ações que pode significar a importância que precisa ser dada ao que está sendo entregue a toda a comunidade escolar, finalizando a sua importância para a formação do professor, portanto, é ele o leitor previsto, retomando um termo de Maingueneau (2005), para a manipulação do enunciado.

Transcorrido o caminho para a identificação do *outro* que corta o fio do discurso, já se pode fazer o caminho de volta, na intenção de se buscar a forma ou as formas como esse *outro* entra no espaço do *eu*, de que forma está disperso nele e, ainda, que sentidos emergem

dessa dispersão. Segundo Maingueneau (2005:91), cada discurso define o estatuto que o enunciador deve conferir-se e o que deve conferir a seu destinatário para legitimar o seu dizer. É na construção da identidade que cada um faz de si e do outro, que são construídos os modos de dizer e o que dizer. É na construção desse estatuto, portanto, que se constrói o *ethos*, a partir do lugar de cada um no discurso. Isso implica que, agora, de fora para dentro, o *outro* vai se alocando no discurso, tendo em vista a delimitação do espaço que se deseja que ele ocupe.

Pela organização do enunciado pode-se antecipar que a forma-sujeito, que, retomando Pêcheux (1998), é a existência histórica de qualquer indivíduo, no caso em apreço, representada pelo professor, portanto, sujeito da interlocução, se apresenta com uma dupla face, criando um espaço de ambigüidades. Tomemos o caminho dessa duplicidade. Em primeiro plano, há um *eu* que se identifica com o *outro* de forma positiva, ou seja, ele deve reconhecer esse *outro* como aquele que está apto para desenvolver um projeto de educação que foi construído em função do conceito de Estado assumido pelo próprio Estado, e o sentido que a escola deveria ter nesse contexto. Os objetivos amplos, propostos para o ensino fundamental, que já foram levantados inicialmente, materializam uma correlação de forças que denotam a história recente, idealizando o aluno para essa história, logo, o professor está, também, neles idealizado.

A interdisciplinaridade e a transversalidade, no contexto dos objetivos, sob o ponto de vista das competências, constroem um imaginário de um professor que se reconhece na proposta de educação que está sendo feita, que é, a princípio, uma ruptura com uma organização curricular, configurada nas diferentes disciplinas da ciência moderna, propondo temas que ajudarão o aluno a conviver tanto com a vulnerabilidade do mundo do trabalho, quanto com as demandas constitutivas do modo de vida originados dessa sociedade. Voltemos aos objetivos gerais para o ensino fundamental, tendo em vista a comprovação das questões levantadas.

Para além do conhecimento das especificidades disciplinares, pressuposto num currículo por competências, conforme análise de Lopes (2006), os objetivos propostos para os alunos são construídos a partir da imagem de um professor que tem a obrigação de transitar por todas as áreas do conhecimento, fazendo aproximar conteúdos construídos ao longo das investigações que a ciência foi capaz de produzir. Cabe avaliar que esses conteúdos devem estar atrelados aos grandes temas que passaram a fazer parte da vida da sociedade contemporânea, que foram caracterizados como temas transversais. Retomando a questão, os PCNEFs traçaram esse caminho através dos seguintes temas: *Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo*, que estão materializados nos objetivos. Em torno do objetivo que levanta os conceitos científicos com os quais a escola sempre trabalhou, – *utilizar diferentes linguagens* – estão aqueles que deverão transversalizar o conhecimento, conforme já se caracterizou, que são: *cidadania, ética, cultura, meio ambiente, sociedade, sexualidade*, idealizando um super-professor para o ensino da linguagem.

Os discursos dos objetivos gerais propostos para o ensino fundamental constroem um *ethos* que supõe um professor capaz, autônomo, conhecedor das transversalidades que atravessam os diferentes saberes a serem ensinados, capaz também de desenvolver trabalhos em equipe, tendo em vista a aproximação de conteúdos. Ainda hoje, depois de alguns anos de implementação do documento, não é possível avaliar se essa proposição caracteriza avanços, ou se forjou uma postura impraticável, pois, enquanto política, ela não se efetivou.

Até aqui, temos feito críticas aos PCNEFs de um modo geral e, particularmente, aos de Língua Portuguesa, mas essa ruptura com a estrutura disciplinar por ela mesma, se fosse assumida, teria méritos a serem considerados, que resultariam em ganhos para os processos de formação escolar. Essa postura frente ao saber a ser ensinado levaria a uma compreensão de que todos têm responsabilidade diante da leitura e da escrita, embora aponte para a noção de competência a ser desenvolvida. Trata-se de um saber a ser ensinado que é de responsabilidade de todos. O documento afirma que a tarefa de formar “leitores e usuários

competentes” da escrita não se restringe à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais da sua disciplina.

(PCNEFs:31 – grifos meus)

Ao assinalarmos, no começo dessa discussão, as formas de representação do *outro* no fio do discurso, antecipamos que se tratava de uma constitutividade caracterizada por uma dupla face. Por razões políticas, que identificaram a necessidade de uma reforma educacional da qual deveria constar um processo de avaliação também sistêmico, os PCNEFs, que deveriam se organizar apenas por objetivos, fizeram prevalecer uma tradição, que é o currículo por disciplinas, tornando o documento parâmetro para esse processo. Essa forma de organização do documento foi a porta de entrada para que pudéssemos começar a compreender a duplicidade na qual se dá a representação do *outro* no espaço do *eu*, nos Parâmetros para a disciplina Língua Portuguesa. Se, para os objetivos gerais para o ensino fundamental, há um professor capaz, que deve ter conhecimentos suficientes para uma transversalidade diversa, o mesmo não parece ser o que caracteriza o professor de Língua Portuguesa. A estrutura do documento, marcada, entre outras coisas, pelos conceitos lingüísticos e didáticos, que permeiam o documento, foca o *outro* do discurso sob uma outra perspectiva.

Frente às diferentes teorizações que têm permeado as discussões sobre a linguagem, o professor parece ser visto como quem não tem a real superioridade que lhe é conferida. Aliás, essa foi também a compreensão de Marinho (2001), conforme considerações anteriores, quando estudou as notas de rodapé e as referências bibliográficas, constantes dos documentos. Na visão da autora, esses recursos constroem a imagem de um professor carente de um saber específico para uma única disciplina. Essa é uma razão, a princípio, que justifica um enunciado curricular, que é sobreposto pelo gênero de divulgação científica. Na intenção de se atender a um interlocutor real, carente de saberes, o documento, através de uma metalinguagem e de comentários que perpassam todo o enunciado, sintetiza conceitos amplos, alguns até sobre pontos de vistas diferenciados, ao que parece, tendo em vista

colocar em evidência a vitrine da lingüística contemporânea, sem uma preocupação com os confrontos, para atender à limitação do professor.

As metalinguagens colocadas à disposição do professor perpassam as discussões tomadas da ciência lingüística, tendo em vista consolidar, oficialmente, uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino de Língua Portuguesa que já vinham sendo construídos, desde a década de 1980. Com a intenção de se estabelecer o objeto de ensino para além da língua por ela mesma, marcado pela estrutura, eles passam pela *linguagem como objeto discursivo e cognitivo*, pela *língua como sistema simbólico*, pelo *discurso e as suas condições de produção*, pelos *gêneros discursivos e textuais e pelo texto*. Esse é um lugar que, por mais que se apresente de forma distanciada, é um espaço também de polifonia, já que são metalinguagens que presumem um conceito em detrimento de outro, ou a negação constitutiva da própria metalinguagem.

Na esteira dos conceitos levantados, o documento, em forma de comentário, em linguagem professoral, vai apontando os conteúdos a serem ensinados, que são: a *oralidade*, a *escrita*, a *reflexão sobre a língua*, levando em consideração, sempre, o caráter sócio/variacionista da linguagem. Esses conceitos trazem, na sua proposição, a forma como deve ser implementado o trabalho com a disciplina Língua Portuguesa. Trata-se do caráter didático do enunciado, que vai construindo um *ethos*, através de um locutor que vê o *outro* como carente do saber lingüístico de que a ciência da linguagem tem se ocupado e do saber didático/pedagógico, que, conforme os objetivos gerais, indica a construção do conhecimento sustentado na pedagogia das competências.

Da 1ª à 8ª série, esses são os conceitos que devem sustentar o trabalho com a linguagem, no ensino fundamental. Nossa intenção, aqui, é buscar um dos sentidos que pode perpassar essa forma de organização do enunciado, que é a de apresentar conceitos que podem ser novos para quem ainda não conseguiu romper com uma prática tradicional. Se a linguagem se constitui em objeto de ensino, tendo a língua como um sistema simbólico, portanto, para além dos elementos de estudos estruturais por eles mesmos, faremos um

recorte em torno desse conceito, tendo em vista a discussão do(s) seu(s) significado(s) no contexto do documento.

Linguagem, aqui, se entende, no fundamental, como ação interindividual, orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos em sociedade. (PCNEFs:20 – grifos meus).

Esse fragmento abre alguns pontos que precisam ser analisados, tendo em vista o *outro* que se alinha ao *eu*, mas que, mesmo apagado, irrompe na discursividade. Começaremos essa análise pelo *locus aqui*, que, de imediato, pode parecer se localizar no próprio enunciado, portanto, para o objeto do discurso. Aparências à parte, essa marca dêitica, que corta, de súbito, o fio do enunciado, abre pelo menos duas possibilidades de leitura. Em primeiro plano, ela legitima o discurso de um enunciador que precisa se impor como quem fala de um lugar que o autoriza a negar conceitos concorrentes, legitimando o conceito que se deseja assumir, logo, o discurso do *eu*. O caráter metalingüístico do fragmento, através da forma verbal *entende*, com um sentido quase de cópula, mas que também encaminha complementos de natureza modal: *como ação interindividual (...)* induz o interlocutor a compreender de que concepção de linguagem se trata. Em segundo plano, o fragmento reforça um nexos teórico que identifica o *outro* como o que é desprovido das concepções necessárias para o projeto de currículo a ser implementado, imprimindo ao conceito um caráter argumentativo, que visa a convencê-lo da sua valoração teórica

A concepção de linguagem assumida no fragmento acima considera esse objeto de ensino a partir da sua natureza social, mas, numa intenção de se explicitá-lo, dadas as condições de produção do enunciado, é possível que ele seja captado, também, sob o ponto de vista individual, sobretudo, quando ele é concebido como expressão do pensamento. (...) pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções (...) (PCNEF: 20 - grifos meus). A concepção de linguagem constituída pelo social e pelo individual convergiu para uma concepção síntese, que afirma que: pela linguagem se expressam idéias, pensamentos e intenções se estabelecem relações interpessoais, anteriormente inexistentes, influencia o

outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo das suas

(re)ações. (PCNEF:20 - grifos meus). A compreensão da linguagem por esse caráter duplo, ou seja, por um lado o seu aspecto social e, por outro lado, o seu aspecto individual, se ancora nos pressupostos vygostskyanos, que chegaram à seguinte conclusão em relação ao pensamento e à linguagem:

Nas partes que coincidem, o pensamento e a fala se unem para produzir o que se chama pensamento verbal. (...). O pensamento não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas, que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e da fala.  
(Vygotsky:1993:41-44).

A partir da compreensão da linguagem sob o ponto de vista social/individual, fundamentada nos pressupostos vygostskyanos, em se tratando do *ethos*, a construção das relações intrasubjetivas se constituem em função de um *outro* que deve se reconhecer desconhecedor dos conceitos em torno dos quais têm girado as discussões sobre a linguagem. Mas ele pode ser considerado, também, incapaz de assumir, autonomamente, uma concepção de linguagem, com vistas a dar um outro direcionamento ao trabalho com a Língua Portuguesa, no documento, para além da estrutura pela estrutura. O dêitico *aqui*, no fragmento tomado, parece reforçar esse ponto de vista, o que significa querer dizer que o enunciado não assumiria outras concepções de linguagem, mas só aquelas que o atravessam os conceitos vygostskyano ou são os desdobramentos deles.

Quando discutimos o gênero de discurso de divulgação científica, o fizemos sob o ponto de vista da ciência a ser divulgada, do leitor presumido para o texto e do divulgador, que é também o comentador. Retomando Authier-Revuz (1998), esse último, de um pólo a outro, ou seja, entre a ciência e o enunciado de divulgação científica, é o divulgador que coloca em cena os dois pólos em contato. Isso implica que ele faz, também, o papel de comentador, traduzindo para o leitor presumido as metalinguagens levantadas da ciência em apreço, caracterizando, portanto, o aspecto didático do gênero de divulgação científica.

O retorno ao pressuposto acima significa a necessidade de se compreender o sentido dos papéis que esse enunciador, desdobrado em divulgador e em comentador, cumpre no enunciado. No primeiro papel, a nossa leitura mostrou um divulgador que busca uma intradiscursividade fundada na imagem que foi possível fazer do professor de Língua Portuguesa do ensino fundamental. Mas a imagem que se faz do *outro* não é uma via de mão única. O *ethos* só se materializa em um duplo processo ou o retorno ao *eu* que, por sua vez, o remete para uma interdiscursividade, ou para as formações discursivas que o constituem, levando-o a fazer também uma imagem de si. Vejamos como se dá esse processo, no *corpus* de análise.

Isso aponta para outra dimensão da atividade da linguagem que conserva um vínculo muito estreito com o pensamento. Por um lado, se constroem, por meio da linguagem, quadros de referências culturais – representações, “teorias” populares, mitos, conhecimento científico, arte, concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos – pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas. Por outro lado, como atividades e símbolos e representações, a linguagem torna possível o pensamento abstrato, a construção de sistemas descritivos e explicativos e a capacidade de alterá-los, reorganizá-los, substituir uns pelos outros. Nesse sentido, a linguagem contém em si, a fonte dialética da tradição e da mudança. (PCNEFs: - 20 grifos meus).

Esse fragmento de texto se segue à concepção de linguagem assumida, o que implica que o possessivo *isso* a recupera no sentido de explicitá-la. Enquanto enunciado de divulgação científica, o divulgador, no seu papel de comentador, em forma de modalização autonímica, coloca os pólos em contato, traduzindo para o interlocutor o que significa compreender a linguagem a partir do conceito assumido. O par discursivo *por um lado/por outro lado* embréia nele a compreensão do objeto, fundamentado nos pressupostos vygotsskkyanos, traduzindo as suas naturezas individual e social. Nesse espaço de tradução, o *eu* vai construindo uma imagem positiva de si, que confirma um *ethos* positivo/negativo, ou um *eu* que sabe, que traduz, e um *outro* que necessita desse saber.

O tom professoral do comentário constitutivo do fragmento acima aproxima o *outro* dos conceitos e das posições teórico/metodológicas que se desejam, desconstruindo a posição



de igualdade que se estabelece entre o objeto e o *outro*. Por esse caminho, abre-se espaço para o *eu*, no enunciado, embora as estratégias de monofonização não sejam desfeitas. Mas é interessante avaliar que esse *eu* comentador parece ter rompido com um contrato, que, diríamos, de trabalho, ao assumir a posição vygotskyana de linguagem, denotando, mais uma vez, uma subjetividade fraturada. A noção de competência, sob o ponto de vista pedagógico, parece ter sido deixada de lado para dar lugar ao seu caráter dialético. Essa ruptura não deixa de ser uma posição de subjetividade, que faz parte da imagem que o *eu* faz de *si*, que é a de compreender a linguagem para além da noção de competência ligada ao caráter pedagógico do enunciado.

Mas esse *eu*, seguro de *si*, parece abrir mão dessa postura para dar lugar a alguma incerteza. As aspas, conforme considerações de Authier-Revuz (1990), se constituem em uma heterogeneidade mostrada, ou em vozes que devem se constituir na intradiscursividade, ou entre sujeitos, sugerindo uma reescritura que deverá acontecer no processo de interação, portanto, dizem respeito ao caráter polifônico da linguagem. Delas pode-se dizer que o *eu* transfere para o *outro* a construção da heterogeneidade que, diríamos, está apenas assinalada no fio do enunciado, abrindo espaços para discursos concorrentes. Em se tratando do fragmento anterior, ao colocar entre aspas o substantivo *teorias*, modificado pelo adjetivo *populares*, é possível fazer pelo menos duas leituras desse recurso discursivo. Em primeiro lugar, pode-se entender que ele suscita, no contexto, uma dúvida se é possível considerar os saberes empíricos e os mitos como ciência. Em segundo lugar, diante da dúvida, pode-se, também, entender a questão como uma transferência de responsabilidade sobre o saber empírico que o aluno já domina, ou mesmo sobre os conceitos populares que geralmente invadem o seu saber.

#### **4.2.2.1 - O professor do segundo ciclo do ensino fundamental: quem é ele?**

O direcionamento teórico/metodológico do trabalho com a linguagem, nos PCNEFs de Língua Portuguesa, na primeira parte, encaminha a questão para todo o ensino

fundamental, da 1ª à 8ª série. Em se tratando do *outro* assimilado, no documento, ele é traçado, no fio do enunciado, no nível dessa escolaridade. Mas, sendo o nosso *corpus* de análise aquele que é direcionado, também, ao segundo ciclo do ensino fundamental, resta-nos saber a forma como o *outro* irrompe nessa segunda parte do enunciado, que relações se estabelecem e que imagem o *eu* faz de *si* nessa relação. Pelo gênero do discurso no qual o enunciado está ancorado, pela forma como a sua primeira parte assimila, por sua vez, o *outro*, pela imagem que o *eu* faz de *si*, ou ainda, pelas suas condições de produção, já se pode antecipar que há uma assimilação daqueles pressupostos para o trabalho com a linguagem, em nível de 5ª a 8ª série.

Recortando o gênero de divulgação científica, gostaríamos de retomar essa questão, inicialmente, pelo gênero de discurso curricular, que, pela sua natureza, se organiza de forma não só interdisciplinar, mas, sobretudo, transdisciplinar, isto é, ele é atravessado por algumas outras disciplinas, que, no seu conjunto, formam o currículo. Essa coerção desse gênero discursivo, atrelada à tendência recente, que já foi discutida, inicialmente, propõe gêneros de divulgação científica diferenciados, atravessando um único enunciado. Mas, quando outros conceitos perpassam o currículo, em forma de divulgação científica, considerando que, o que há, nesse gênero de discurso, é um saber ensinado, isso implica que há um *outro* assimilado que precisa se reconhecer com necessidade de se apropriar de alguns conceitos, para que o aprendizado se dê de forma sistematizada, ou para que o saber escolar se constitua.

Para os PCNEFs de Língua Portuguesa, no segundo ciclo do ensino fundamental, a primeira transdisciplinaridade que se dá ocorre em um campo que atravessa a ciência da educação, na contemporaneidade. Não se pode falar do aprendizado, hoje, desarticulado da sua psicogênese, ou seja, da forma como se dá o processo de construção do conhecimento, principalmente, a partir dos estudos de Vygotsky e de Piaget. O documento que está sendo analisado começa trazendo, para o interior do enunciado, em forma de divulgação científica, uma síntese que reelabora concepções a respeito daquele que encabeça o tripé em torno do qual deve ser pensada a educação. Essas concepções começam por assimilar o *outro* no

interior do enunciado, que precisa de “tomar ciência” da identidade do aluno desse nível de escolaridade.

Os alunos do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental, idealmente, apresenta-se na idade entre 11 e 15 anos, (...). Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de (re)constituição da identidade para o qual concorrem transformações corporais, afetivo-emocionais, cognitivas e socioculturais. (PCNEFs:45).

Essa síntese, que supõe, identitariamente, o aluno do segundo ciclo do ensino fundamental, supõe, também, identitariamente, o *outro* da interlocução, aproximando-o do objeto do discurso, através das marcas que constituem o aluno. Situado o aluno adolescente na sua condição de aprendizagem, trazendo a questão para a disciplina Língua Portuguesa, o interlocutor se reconhecerá em um saber que precisa ser considerado para que, dele, emerjam os efeitos de sentido desejados.

No caso do ensino de Língua Portuguesa, considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica colocar a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas se opera concretamente com a linguagem, mas também se busca construir um saber sobre a língua e a linguagem e sobre os modos como as opiniões, valores e saberes são veiculados nos discursos orais e escritos. (PCNEFs:47 - grifos meus)

Pelo fato de que o texto de divulgação científica se constrói, entre outras formas, de argumentos que são o lugar do divulgador, que ocupa um lugar, também, de comentador, é nesse espaço discursivo que o *eu* vai abrindo espaço para o *outro*, no caso em apreço, o professor, caracterizando o aspecto didático, próprio desse gênero. O fragmento de texto acima contém um saber ensinado, assimilando, no seu interior, um *outro* que precisa se reconhecer nas formas de como deve se dar o trabalho com a linguagem, no segundo ciclo do ensino fundamental, ou com o aluno pré-adolescente e adolescente.

As condições de aprendizado das faixas etárias que frequentam o ciclo referenciado, fundadas nas suas condições *afetiva, cognitiva e social*, deverão orientar a aprendizagem. Os argumentos do par sintático *não apenas/mas também*, que se igualam, semanticamente, nas suas proposições, assimila o *outro* sob o ponto de vista do saber a ser ensinado, recuperando,

em ambos, a natureza individual e social da linguagem. Mas cabe avaliar que o aspecto social, considerado no fragmento, passaria apenas pelo reconhecimento de linguagens de grupos, reconhecendo os *modos*, as *opiniões* e os *valores* que veiculam nos “discursos” do adolescente. Por essa proposta, o fazer reflexivo culminaria com uma compreensão da língua em seu caráter sócio/variacionista, que perpassa um entendimento da leitura como compreensão e como interpretação, assumindo, sobretudo, o caráter individual da linguagem, questão que será retomada quando discutirmos os processos de didatização dos conceitos lingüísticos a serem ensinados.

Pela coerção do gênero de divulgação científica, conforme já consideramos, o *eu* e o *outro* se apagam no enunciado, embora sejam totalmente previstos. Por essa previsão, no *corpus* de análise, mediante a condição do aluno do segundo ciclo do ensino fundamental, o *eu*, mesmo apagado, disperso ao longo da segunda parte do enunciado, abre um diálogo com o *outro*, através de heterogeneidades constitutivas, tais como: modalizadores discursivos, negação, notas de rodapé etc. São esses elementos discursivos que trazem para o fio do enunciado um *outro*, que vai sendo traçado pelos efeitos de sentido que se desejam. Os conceitos da lingüística e os da didática, articulados com os argumentos constroem uma trilha que deverá ser a sua orientação. Começaremos a traçar a trilha que mostra o caminho a ser seguido, trazendo o professor para o discurso, nos pontos em que ele deve se reconhecer no papel que ocupa no ensino, no caso em apreço, da linguagem. *Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental*: (...) (PCNEFs:47 – grifos meus). Chamou-nos a atenção, nesse fragmento, o papel que o professor deverá cumprir, já que ele introduz o parágrafo do primeiro ponto que começa a orientar o trabalho com a linguagem, no segundo ciclo do ensino fundamental.

O papel indicado para o professor, no fragmento, pareceu querer abrir um diálogo com ele sobre a desconstrução que se estabeleceu para o trabalho com a linguagem, tendo em vista a ruptura com o caráter tradicional. Foi público e notório que essa desconstrução, para alguns, significou o esvaziamento do seu papel, no ensino, sobretudo, ao se considerar que a

gramática tradicional não ocuparia o espaço privilegiado que sempre ocupou, e também o lugar de destaque que a variedade lingüística passou a ocupar. O predicador *fundamental*, de natureza modalizadora, nesse contexto, intensifica a necessidade de que ele compreenda que o que parecia estar esvaziado precisa ser reconstruído, considerando, sobretudo, a condição do aluno. (...), *cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde com ela ou não.* (PCNEF:47)

Reconhecido como mediador do ensino, reconhecidas as suas condições frente ao saber a ser ensinado, mesmo que de forma opaca, abre-se um diálogo intenso com o professor, através de elementos discursivos demarcados, sobretudo, em modalizadores, que não só dão o tom do enunciado, mas também determinam o caminho a ser seguido, em forma de orientação. Recortaremos essas orientações, que guardam a característica de um manual didático, em torno desses direcionamentos para o professor do segundo ciclo do ensino fundamental. Começaremos esse caminho por reconhecer a novidade conceitual da Lingüística que deverá fazer parte do saber a ser ensinado, reconhecendo as limitações do professor para lidar com tal questão. Trata-se da noção de “gênero discursivo”. *A grande diversidade de gêneros (...) impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária.* (PCNEFs:53 grifos meus).

Na esteira da orientação para esse macro-conteúdo, que é de natureza polifônica, pois capta o interdiscurso da compreensão do gênero enquanto família de texto, há orientações para todos os pontos que se deseja que sejam alcançados com a linguagem. Vejamos.

- **No tratamento didático dos conteúdos**

*Considerando que o tratamento didático não é mero coadjuvante no processo de aprendizagem, é preciso avaliar sistematicamente seus efeitos no processo de ensino, verificando se está contribuindo para as aprendizagens que se desejam alcançar.* (...)  
(PCNEFs:65 - grifos meus)

- **Nos conteúdos:**

(...): *não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, (...).* (PCNEFs:66 - grifos meus)

- **Na prática de escuta de textos orais**

*É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (...) sejam organizadas, (...).* (PCNEFs:68 – grifos meus).

- **Na prática de leitura**

(...) *as atividades organizadas para a prática de leitura devem se diferenciar, sob pena de trabalharem contra a formação de leitores.* (PCNEFs:70 - grifos meus)

- **Na prática de produção de texto orais e escritos**

(...) *o olhar do educador para o texto do aluno precisa deslocar-se da correção para a interpretação; do levantamento das faltas cometidas para a apreciação de recursos que o aluno já consegue manobrar.* (PCNEFs:77 - grifos meus)

- **Na refacção da produção de texto**

(...). *Um texto pronto será sempre produto de sucessivas versões. Tais procedimentos devem ser ensinados e podem ser aprendidos.* (PCNEFs:77 - grifos meus)

- **Na prática de análise lingüística**

*Além da escuta, leitura e produção de textos parece necessária a realização tanto de atividades epilingüísticas, (...) como de atividades metalingüísticas, (...)* (PCNEFs:78 – grifos meus).

- **Na postura frente à variedade lingüística**

*Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitude; a escola precisa cuidar para que não se reproduza, em seu espaço, a discriminação lingüística.(...)* (PCNEFs:82 - grifos meus)

- **Nas atividades com o léxico**

*A escola deve, portanto, organizar situações didáticas para que o aluno possa aprender novas palavras e empregá-las com propriedade.(PCNEFs:84: - grifos meus).*

- **Na avaliação**

*A avaliação deve ser compreendida como conjunto de ações organizadas com a finalidade de obter informações sobre o que o aluno aprendeu, de que forma e em quais condições. (PCNEF:93 – grifos meus)*

Essas e algumas outras marcas discursivas, presentes em todo o enunciado, que são pontos de deriva do sujeito, vão abrindo, de forma constitutiva, espaço para a entrada do *outro*, no discurso. As marcas lingüísticas levantadas, que são modalizadores discursivos, caracterizando o gênero de discurso em análise, no seu caráter prescritivo, funcionam como orientações metodológicas. Alguns modalizadores, de natureza polêmica, outros nem tanto, mas, sejam quais forem as características, eles guardam, como sentido, o lugar do fazer pedagógico. É por essa condição do *outro*, no enunciado, que Suassuna (1998:180) avalia o professor como executor de propostas e planos e não como um problematizador da prática, pesquisador, criador de métodos e materiais, inovador.

Gostaríamos de retornarmos a Maingueneau (2005) e a sua consideração a respeito do discurso institucional e a relação desse discurso com o seu processo de difusão e de consumo, logo, a forma como ele deve ser manipulado. Os vários conceitos difundidos prevêm o que se pretende com a linguagem. Mas os entendimentos que materializam o *eu* e o *outro* prevêm um professor desqualificado para um processo de leitura, logo, para um *outro* que precisaria, ainda, de um processo de formação continuada para que as alteridades sejam possíveis. O próprio documento reconhece essa limitação.

Muitas das sugestões oferecidas neste documento não pretendem ser originais; traduzem o esforço de registrar o que foi possível construir na reflexão didático pedagógica sobre o trabalho no terceiro e no quarto ciclos. Entretanto, sabe-se que muitos de seus pressupostos, quer de natureza didática, quer de natureza lingüística não fizeram parte da formação inicial de muitos docentes. A formação de professores se coloca, portanto, como

necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. (...).  
(PCNEFs:67).

Pode parecer estranho, mas esse é um lugar histórico e para a história. Nele, o que há é uma polifonia que busca, de forma velada, as vozes dos organismos internacionais, supondo, para os países em desenvolvimento, a necessidade de processos de formação continuada a que os professores teriam de se submeter, tendo em vista a implementação do currículo idealizado para a sociedade de consumo. Pelo que já se considerou da reforma da educação, no contexto político/econômico, os conceitos lingüísticos e pedagógicos é que deverão sustentar as práticas que são esperadas. O predicador *necessário*, juntamente com verbo colocar, que, no contexto, tem função de cópula, modalizam o discurso, atrelando a transformação da educação ao processo de formação continuada do professor, caracterizando-o como necessário de um saber que ainda precisa ser construído. Segundo Freitas (2004:91), trata-se de recomendações do Banco Mundial, que visa, sobretudo, a elevar os níveis de educação nos países subdesenvolvidos, qualidade determinada por vários fatores, entre os quais se situa (...) a melhoria do conhecimento dos professores, privilegiando a capacitação em serviço, sobre a formação inicial e estimulando as modalidades à distância.

#### **4.2.2.2 O aluno previsto para o ensino fundamental: quem é ele?**

Compreendido o espaço do *outro*, materializado na forma-sujeito professor, retomaremos o tripé no qual os PCNEFs estão fundamentados, sob a perspectiva do aluno e a sua constitutividade. Conforme consideramos, inicialmente, desde que a educação se tornou laica, sempre esteve relacionada ao modo de produção da riqueza. Isso indica que os modelos de estado, que têm ocorrido na modernidade, se constituíram, também, sob esse ponto de vista, suscitando, de forma sutil, as relações de poder implícitas no processo. Em se tratando da contemporaneidade, em se tratando, também, da reforma educacional a que alguns países periféricos foram obrigados a se submeter, nesse contato, vai se explicitando a leitura de Machado e de Bronckart (2005) que, citando Paveau (1999), conforme consideração já



tomada, propõem uma hierarquia que indica, politicamente, o processo de produção do conhecimento: *A diz a B para agir para C.*

Na hierarquia proposta, o poder constituído, materializado nas instituições oficiais, mostra o papel que a escola deverá cumprir no contexto político/econômico atual, mostrando, também, como deverá se dar a constitutividade do aluno. É nesse espaço que o poder é disseminado, em se tratando dos PCNEFs, quando o documento assume pressupostos teóricos, metodológicos, históricos e políticos, que deverão orientar a construção do saber a ser ensinado e os objetivos que se desejam alcançar. Cabe ressaltar que é nessa inter-relação que se constrói a identidade do aluno que a escola deverá produzir.

Para a disciplina Língua Portuguesa, qual seria o aluno idealizado? Em primeiro lugar, ele deve ser identificado como um *ele* que não vai, em nenhum ponto do enunciado, se alinhar ao *eu*, já que o objeto do discurso é para ele, portanto, sem diálogo estabelecido, mesmo que disperso, o que o caracteriza, diferentemente do professor, como uma não pessoa. Reconhecido como tal, o documento tem a preocupação com supor, para esse aluno, em primeiro plano, o conhecimento lingüístico, relacionado à cidadania.

Assim, um projeto educativo (...) atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania. (PCNEFs:19 grifos meus).

Por tudo que se considerou a respeito do conceito de cidadania para a política contemporânea, o fragmento tomado dos PCNEFs de Língua Portuguesa é ponto de partida para se entender, de forma explícita, a relação do conhecimento sistematizado com o poder, que se dissemina, de forma velada, nas instituições. Cabe, aqui, retomar Chauí (1997) e a sua consideração a respeito desse conceito, relacionado ao momento histórico, político e econômico vivido. O modelo de Estado assumido pelo Brasil, na última reforma a que o Estado foi submetido, no governo FHC, desloca-o para um vivência fora de sua natureza política, portanto, marcado pela individualidade de cada um. Essa forma de conceber a cidadania, da 1ª à 8ª série do ensino fundamental, se constitui em um conjunto de pré-requisitos que deverá “formatar subjetividades” para conviver com a sociedade contemporânea.

O conjunto de elementos que identifica o aluno para o contexto referido o supõe como um produto que deverá estar apto para, lingüisticamente, *exercer a cidadania*. Esse conceito, tomado por esse entendimento, consolida o ensino da linguagem, considerando-o sob o ponto de vista dos usos, materializada na noção de competência discursiva, portanto, de natureza utilitária. Trata-se de um conceito esvaziado, politicamente, que confirma o seu exercício em um processo de mão única, caracterizado no direito que cada um tem. Mas, se se pode dizer que o conceito de cidadania se constitui de forma esvaziada, politicamente, o mesmo não se pode dizer do seu sentido, no contexto, ou seja, ideologicamente, não se pode vê-lo de forma distante, ingênua, mas sim como uma mescla que disfarça uma realidade histórico/política, relacionada, sobretudo, ao modo de produção de riqueza, logo ao mundo do trabalho e à sociedade de consumo.

A individualidade própria da identidade do aluno vai se caracterizar, sobretudo, na concepção de sujeito que, muito distante de ser uma construção histórico/ideológica, se limita a uma pessoalidade, que pode ser levantada em vários pontos do enunciado, marcando algumas representações, que seriam aquelas fundamentadas no indivíduo concreto. Conforme adverte Courtine (1981), por indivíduo concreto entende-se o sujeito como fonte e origem do seu dizer, portanto, centrado na pessoa. O *outro* não é o *outro* da alteridade, mas é o que capta o discurso e produz um sentido para ele, portanto, como um destinatário passivo, como prevê Bakhtin. (1992:289)

Pelo pressuposto acima, a diferença não diz respeito às formações discursivas às quais o sujeito está submetido, resultante da luta de classes, mas do modo de pensar de cada um. No *corpus* de análise, o sujeito deve ser visto de forma a concluir o que se pretende com a produção de conhecimento, nesse contexto. O destaque que se dá à linguagem no seu caráter instrumental/utilitário deverá encaminhar para uma concepção de sujeito como simples usuário da Linguagem, portanto, se funda justamente naquela contra a qual a AD se opôs, que é a que o concebe como pessoa empírica, fora da sua construção sócio/histórico/ideológico.

Em nível de ensino fundamental, da 1ª à 8ª série, enquanto pessoa empírica, a subjetividade é concebida a partir de um objetivo a ser alcançado, como aquele que será capaz de desenvolver a competência discursiva para usos devidos, sendo esse, com certeza, um papel a ser desenvolvido pela escola. (...) *um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a linguagem de modo variado (...) (PCNEF:23)*. A partir da compreensão do sujeito enquanto pessoa concreta no discurso, ao lado do princípio norteador do documento, que é a pedagogia das competências, cujo fundamento básico, sob o ponto de vista de Perrenaud, é a metáfora da mobilização de conhecimentos, ele é pensado a partir de alguns pontos de vista. Ele é apresentado como pessoa empírica, nos PCNEFs de Língua Portuguesa:

- **no processo de interação:**

*(...) quando um sujeito interage, verbalmente, com o outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o locutor possua sobre o assunto, do que supõe ser as suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e de grau de familiaridade que tem, da posição social e hierárquica que ocupa (...) (PCNEFs:21 – grifos meus)*

- **no processo de aquisição do conhecimento, capaz de agir sobre esse processo:**

*O primeiro elemento dessa tríade - o aluno – é sujeito da ação de aprender, aquele que age com e sobre o objeto de conhecimento. (PCNEFs:22 –grifos meus)*

- **na forma como aprende**

*Ao tomar a língua materna como objeto de ensino, a dimensão de como o sujeitos aprendem e de o como os sujeitos desenvolvem sua competência discursiva não pode ser perdida. (PCNEFs:34 – grifos meus)*

- **na sua condição de aprendiz**

*A complexidade de determinado objeto deve ser considerada em relação ao sujeito aprendiz, e aos conhecimentos por ele já construídos a respeito. (PCNEFs:38 – grifos meus)*

- **na sua condição de mobilizador de conhecimento**

*O grau de exigência da tarefa refere-se aos conhecimentos de natureza conceitual e procedimental que o sujeito precisa ativar para resolver o problema proposto pela atividade. (...). (PCNEFs:38 – grifos meus)*

O conceito de sujeito enquanto pessoa concreta para o ensino fundamental, da 1ª à 8ª série, supõe, também, um sujeito como pessoa concreta para o segundo ciclo do ensino fundamental.

- **Em relação à construção da sua identidade:**

*Trata-se de um período da vida em que o desenvolvimento do sujeito é marcado pelo processo de reconstituição da identidade, (...) (PCNEFs:45 – grifos meus).*

- **Em relação ao respeito pela individualidade e pelas diferenças que marcam a identidade de cada um na interação**

*A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro. Trata-se de instaurar um espaço de reflexão em que seja possibilitado o contato efetivo de diferentes opiniões, onde a divergência seja explicitada e o conflito possa emergir em um espaço em que o diferente não seja melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precisa ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível. (PCNEFs:48 – grifos meus).*

A concepção de sujeito assumida pelos PCNEFs de Línguas Portuguesa não tem relação com a subjetividade suposta pela AD, que, retomando Pêcheux (1998:183), seria a existência histórica de qualquer indivíduo, que, por sua vez, é uma construção histórico/ideológica. Esse é também o entendimento de Bakhtin (1992:291) a respeito da questão, que fala em sujeito falante, que polemiza com enunciados pré-existentes aos quais o enunciado produzido está ligado. Isso implica que a concepção de sujeito fundada na noção de pessoa concreta não se constitui dos elementos que lhe dizem respeito, tais como a história e a ideologia, logo, não pode ser entendido na relação com as formações discursivas e com a

memória discursiva, menos ainda com a noção de classe. Por essa razão, ele não é uma ilusão de subjetividade, constituída no espaço entre o consciente e o inconsciente. Um olhar discursivo o aponta como aquele que fala um discurso, e o conflito não decorre da interdiscursividade na qual é constituído, ou de atitudes e representações que se opõem por posições de classe, mas decorre das divergências ou convergências entre discursos.

A constitutividade do sujeito entendida fora de uma perspectiva histórica apontaria uma intradiscursividade fora, também, da noção de formulação/reformulação dos discursos em confronto, portanto, fora da relação com as formações discursivas. Para os PCNEFs de Língua Portuguesa, essa questão se daria em forma quase de decalque, ou seja, no documento, o *outro* não se traduz, também, por uma subjetividade constitutiva, mas, por uma compreensão que perpassa os aspectos de valoração e, juntamente com a linguagem, ele é traduzido como pessoa concreta, que precisa ser compreendida como tal, cabendo essa tarefa ao professor.

(...) o professor pode-se constituir em referência para o aluno. Além de ser quem ensina os conteúdos, é quem ensina, pela maneira como se relaciona com o texto e com o outro, o valor que a linguagem e o outro tem para si. (PCNEFs:66).

A concepção de sujeito que os PCNEFs de Língua Portuguesa assumem está fora de uma construção histórico/ideológica. Apesar da natureza social que Vygotsky dá às questões relacionadas à linguagem, ele a trata, também, sob o ponto de vista cognitivista, originada das pesquisas que acompanharam o desenvolvimento mental de crianças em linguagem. É nesse espaço que o autor traz para a discussão, a noção de sujeito, portanto, não histórico, não ideológico, mas cognoscente, logo, o que constrói conhecimento.

(...) A introdução gradual dos meios para a solução permite-nos estudar o processo total de formação de conceitos em todas as suas fases dinâmicas. A formação dos conceitos é seguida por uma transferência para outros objetos: o sujeito é induzido a tomar os novos termos ao falar sobre outros objetos que não os blocos experimentais, e a definir o seu significado de uma forma generalizada. (Vygotsky, 1993:49 – grifos meus).

Pelo fragmento acima, baseado no princípio cognoscente de Vygotsky, portanto, pode-se concluir que é dos princípios defendidos por esse autor que emerge o conceito de sujeito que permeia os PCNEFs de Língua Portuguesa, compreendido a partir do processo mental, que ele é capaz de acionar para o “aprendizado” da linguagem. E o próprio documento se encarrega de assumir, de forma explícita, essa condição da subjetividade, quando trata da reflexão sobre a linguagem sob o ponto de vista da análise lingüística.

(...) não se pode desprezar as possibilidades que a reflexão lingüística apresenta para o desenvolvimento dos processos mentais do sujeito, por meio da capacidade de formular explicações para explicitar as regularidades dos dados que observam a partir do conhecimento gramatical implícito. (PCNEFs:78 – grifos meus).

Outra questão que não se pode perder de vista é a constitutividade do sujeito na sua natureza ideológica. Quando levantamos essa questão, a partir da análise de Eagleton (1997), foi possível mostrar algumas diferentes compreensões que o autor levantou para o mesmo problema. Dentre essas, gostaríamos de destacar aquela que a considera apenas como ponto de vista ou como modo de pensar de cada um. Discursivamente, essa forma de tratar da ideologia tira a linguagem do seu lugar de conflito, supondo-a apenas como representação do pensamento, fora, portanto, das coerções externas que constituem as subjetividades. Os PCNEFs de Língua Portuguesa, coerentemente, considerando a concepção de sujeito assumida, assume, também, uma concepção de ideologia que se sustenta no mesmo pressuposto. Uma única abordagem da questão está relacionada aos temas transversais que, por abrirem discussões diversas sobre os grandes problemas contemporâneos, abrem, também, espaços para diferentes opiniões a respeito dos mesmos, tendo a escola a responsabilidade de fazer garantir opiniões diferentes a respeito da mesma questão.

Por tratarem das questões sociais contemporâneas, que tocam profundamente o exercício da cidadania, os temas transversais oferecem inúmeras possibilidades para o uso da palavra, permitindo muitas articulações com a área de Língua Portuguesa como:

(...)

A convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático. (...) (PCNEFs:40).

Pelas condições de construção da subjetividade, assumida pelos PCNEFs de Língua Portuguesa, e ainda pela relação que se estabelece com a ideologia, no que diz respeito à aprendizagem, pode-se afirmar que o “sujeito”, no documento, é compreendido como necessitado de um aprendizado de discursos, como se esse conceito só fosse possível de ser construído nas relações pedagógicas. Discursivamente, o documento nos dá a idéia de que o aluno é quase uma *tábula rasa* que precisa ser treinado para exercer competências discursivas. Nesse contexto, a escola, que é um Aparelho Ideológico de Estado, parece ser vista apenas como um lugar de aprendizados, inclusive de discursos, e não como lugar de discursos em confronto.

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar reveste-se de maior importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumentos que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (PCNEFs:34).

Gostaríamos, agora, de retomar a nossa consideração inicial a respeito da intra/interdiscursividade. Para o enunciado em análise, ela significa uma realidade discursiva que se interpõe, na medida em que o *eu* e o *outro* se encontram no interdiscurso, constituído pela história e para a história. Pela origem do enunciado e ainda pelos fins para os quais ele foi produzido, pode-se concluir que a interdiscursividade é a representação do poder instituído, que dialoga com os conceitos que lhe convém, impondo-os para a realidade que se deseja, no caso em apreço, a comunidade escolar. Já a intradiscursividade, por sua vez, se constitui na relação que se estabelece com o *outro* do discurso, trazendo-o para o interior do enunciado, e o compromete com as políticas a serem implementadas para a educação.

### **4.3 Sujeito e autoria nos PCNEFs de Língua Portuguesa: formas de representação**

#### **4.3.1 A representação da forma-sujeito: a subjetividade**

Para iniciarmos a discussão a respeito da subjetividade, retornaremos ao gênero ou aos gêneros discursivos através dos quais os PCNEFs de Língua Portuguesa se organizam. Só

para retomar, o gênero ou os gêneros nos quais o documento se ancora, que são o curricular, que imprime, no documento, um caráter prescritivo, e o de divulgação científica, que imprime um caráter didático, e ainda a sua natureza oficial, conforme consideramos, promovem, na sua estrutura, um apagamento da subjetividade no enunciado, através de estratégias de monofonização. Essa forma de organização, embora não seja neutra, tem a pretensão de produzir uma isenção, tendo em vista a produção de um enunciado “transparente”, que fala por ele mesmo. Essas características o levariam a uma super-valorização do objeto, fazendo com que os efeitos de sentido desejados emergjam de uma constitutividade “desideologizada”, já que, no caso em apreço, o que deve se destacar é a ciência, transformada, didaticamente, em objeto de ensino.

É interessante observar que a pretensão de uma neutralidade possível nos PCNEFs, logo, também, nos Parâmetros para Língua Portuguesa, começa a se constituir já na introdução dos objetivos para o ensino fundamental, de certa forma, usando estratégias lingüísticas que, se tomadas apenas na sua superfície, podem parecer tratar-se do estilo próprio do currículo. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como objetivos do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de: (...)*. Chamou nos a atenção, nessa introdução dos objetivos, o sentido que *Parâmetros Curriculares Nacionais* pode ter, no contexto. Pelo nosso olhar, através dele, pode-se recuperar um elemento discursivo, de natureza performativa, que, por sua vez, recupera um *eu* que se constitui na voz do discurso oficial. Trata-se de um termo que pode passar despercebido, distanciado, portanto, possibilitando uma leitura apenas de um documento prescritivo, que sugere um fazer didático/pedagógico. Ideologicamente, essa forma de apresentar os objetivos impõe, pretensiosamente, um desejo de se supor uma neutralidade que pode resultar em um enunciado de natureza transparente.

Apesar do distanciamento propositado, capaz de promover a “transparência” do enunciado, ao longo do processo de análise não pudemos deixar, em muitos pontos, de perceber uma subjetividade dispersa. Portanto, não cabe mais discutir se há uma



subjetividade que corta o fio do enunciado, já que ela é um fato inegável, mas sim de buscar, pelo nosso olhar, quem preenche o lugar vazio do sujeito, ou de que forma ele é preenchido.

Começaremos a questão levantada acima pela última necessidade de comprovação, já que é através dela que se captam os discursos repetidos no tecido do enunciado, logo, é através dela, também, que se capta a subjetividade dispersa. Essa questão pode ser vista pelo próprio percurso de análise já realizado, através de algumas marcas lingüísticas, como: os dêiticos, que irrompem no fio do enunciado, situando historicamente, as questões que atenderiam a uma demanda, os modalizadores discursivos, que são, entre outras marcas, responsáveis pela intradiscursividade, os discursos recusados, que deixaram transparecer, na superfície do enunciado, a interdiscursividade, capaz de denotar não só as vozes em confronto, mas também os acordos discursivos, produzindo os efeitos de sentido desejados.

Pelas marcas lingüísticas levantadas e por tantas outras que perpassam o documento, levantadas, ao longo da análise, que não seria necessário repeti-las todas aqui, é possível entender que se trata de um enunciado que, por mais que tenha a pretensão de ser transparente, carrega, no seu tecido, uma opacidade, capaz de demarcar uma subjetividade. Trata-se da intra/interdiscursividade, materializada em estratégias lingüísticas, que dispersam a subjetividade, embora mantenha o afastamento do seu lugar de origem.

Mas o que significa a subjetividade presente nos discursos das institucionalidades oficiais? Para responder a essa questão, retomaremos a avaliação de Miranda e de Cascais (s.d) sobre a questão. Conforme já se considerou, anteriormente, para esses autores, trata-se de figurações históricas do sujeito, suas formas de institucionalização e os saberes que os disciplinam. Por essa concepção, depreende-se que ela representa uma marca de autoridade constituída, originada de uma autoridade delegada, representante legítima do poder, portanto, atravessada pelas configurações históricas, que laçam os interesses do próprio poder, disciplinando o saber que se deseja, no caso em preço, o saber escolar. A propósito dessas figurações históricas, por mais que já tenhamos levantado do *corpus* de análise essa questão,

pode-se, ainda, recorrer a ela para que se explicita, ainda mais, uma subjetividade institucionalizada, que está a serviço dos interesses que emergem do poder instituído.

A nova realidade social, conseqüente da urbanização crescente, da enorme ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e da incorporação de contingentes cada vez maiores de alunos pela escola regular colocou novas demandas e necessidades, tornando anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais. (...) (PCNEFs:17 – grifos meus)

O fragmento acima, através da forma verbal do pretérito perfeito *colocou*, que pode ser substituída por uma forma de presente contínuo, que situa a contemporaneidade - *tem colocado* –, atrela o conhecimento à realidade social, logo, à realidade histórica. No avesso desse fragmento pode-se captar o discurso negado da evolução da ciência, no caso em apreço, a lingüística e a didática, colocando acima dessa questão os interesses de uma realidade histórica, política e econômica, que demanda saberes especiais. Grosso modo, pode-se dizer que a questão não se impõe pela necessidade da própria ciência, mas pela necessidade do *modus vivendi* instituído, que foi capaz de inverter os papéis. Ao invés de a ciência estar a serviço do homem, através de saberes a serem ensinados, ele é que está a serviço dela, através desses mesmos saberes a serem ensinados, na escola, sugerindo uma forma de construção do conhecimento de natureza utilitária. Em se tratando da linguagem, ela deixa de fora toda a complexidade político/ideológica que diz respeito à discursividade.

Gostaríamos, agora, de retomar a primeira parte da indagação, na intenção de se perseguir, para a nossa leitura, quem preenche o lugar vazio do sujeito. Para essa questão, retornaremos a Bakhtin (1992:294) e parte da sua compreensão do que seja o enunciado concreto, que são as fronteiras através das quais o enunciado se limita, ou através do lugar no qual o locutor passa a palavra para o *outro*. Nossa busca por essa compreensão passa pela necessidade de se situar a forma-sujeito que assume as marcas da discursividade que perpassa o enunciado de análise. Para essa compreensão, faz-se necessário considerá-lo na sua totalidade, portanto, sob uma abrangência, também, para além da organização textual que perpassa a subjetividade.

Nesse espaço discursivo, portanto, buscaremos as representações, simbólicas ou não, do *eu* que deve assumir uma discursividade, já que, segundo Orlandi (1996:68) por sujeito pode-se entender um lugar, uma posição discursiva. Em se tratando do *corpus* de análise, essas representações, simbólicas, começam a se constituir através da representação do poder, materializada no Presidente da República, **Fernando Henrique Cardoso**, no Ministro da Educação e do Desporto, **Paulo Renato Souza**, e no Secretário Executivo, **Luciano Olívio Patrício**, que dão legitimidade aos pressupostos nele circulantes, autorizando, enquanto nação, um modelo de currículo, que deveria servir de parâmetro para os fins a serem alcançados, conforme já se considerou.

Mas é necessário observar que as representações simbólicas, que podem passar quase desapercibidas, foram recortadas por uma voz que toma a dianteira, falando para o interlocutor presumido, assumindo a subjetividade dispersa no enunciado. Trata-se do então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que, através da carta endereçada ao professor, pode ser caracterizado como a forma-sujeito, que assume a representação do *eu* no enunciado. Segundo Ducrot (1987:186), que concebe um autor empírico para alguns tipos de enunciados, ou o que, anonimamente, o constrói, não é esse autor o que se responsabiliza pelo dito, mas o locutor que, tão logo o tenha assinado, é dele a responsabilidade das marcas da primeira pessoa.

No nosso entendimento, a condição considerada anteriormente é a que sustenta a noção de subjetividade nos PCNEFs, consolidando a legitimação do discurso oficial. Ainda para Orlandi (1996:64), subjetividade implica, também, dar sentido a qualquer objeto simbólico. Em se tratando do sentido que emerge do enunciado em análise, ela não só dá sentido a esse objeto simbólico, que é a produção de conhecimento, mas também assume o sentido dado, subsumindo uma posição discursiva dispersa, que perpassa conceitos, posições teórico/metodológicas, intra/interdiscursividades, ideologias, entre outras. Enfim, ela legitima um discurso.

Para os PCNEFs de Língua Portuguesa, não se pode dizer que se trata de uma subjetividade que confirma os conceitos lingüísticos assumidos, ou mesmo os pedagógicos, mas ela pode ter um valor de referendo do dito. Remetendo, para Maingueneau (2005) e para a sua consideração a respeito da institucionalização dos discursos e da conexão que o discurso é capaz de fazer com o seu lugar de origem, é aqui que essa conexão se dá, estabelecendo a relação com o poder instituído. É aqui, também, que a hierarquia suposta por Machado e por Bronckart (2005), tomada em Paveau (1999) se consolida, através do preenchimento do lugar de A: *A diz a B para agir para C*. Trata-se da relação que o currículo sempre estabeleceu com o poder central, conforme avaliação de Cury (2000), impondo os conceitos necessários aos saberes a serem ensinados.

#### **4.3.2 A representação da função-sujeito: a autoria**

Assumida a subjetividade como uma condição inegável para os PCNEFs de Língua Portuguesa, levantada em alguns lugares de deriva do sujeito, ao longo do processo de análise, gostaríamos de discutir a outra questão pertinente a esse ponto. Trata-se do autor, não enquanto escritor, não, também, necessariamente, como aquele que teria de assumir a fala do *eu*, mas como o que organiza o discurso, conforme consideramos anteriormente, portanto, de natureza discursiva. Pelo que se considerou da sua constitutividade, é dele a responsabilidade da construção do *eu* discursivo, o que indica que ele é, também, uma construção histórica, que se impõe como uma função-sujeito. Enquanto tal, segundo Orland (1996:71), ele deve ser considerado como interpretação, ou como construção do já dito. Isso indica que é dele a condição de produzir as rupturas, através dos vazios, dos implícitos, dos pressupostos, dos subentendidos, ou seja, ele é o responsável pelos espaços discursivos, que se materializam na superfície da textualidade. Por essa razão, é dele, também, a responsabilidade de captar um gênero por outro gênero, de reformular um gênero para produzir outro gênero, enfim, ele é capaz de interpretar o já dito, para dizer o que deseja de forma conveniente. Em síntese, se a subjetividade assume o dito, a autoria assume a forma como se diz, denotando, conforme considerações anteriores de Bakhtin, a visão de mundo do sujeito.

Em se tratando das condições de produção do enunciado que está posto para análise, a assinatura ou a forma-sujeito que assume o *eu* não coincide com a autoria do enunciado. Enquanto função, então, como se deu essa autoria? Identificada na borda posterior como elaboração e como consultoria, ela foi constituída, conforme avaliação dos relatores que elaboraram o parecer final sobre os PCNs, através de um processo que não era uma representação de pesquisadores sobre currículo. Mesmo assim, ela assumiu diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos para todas as disciplinas do ensino e, ainda, os temas transversais. Retomando Orlandi (1988), coube a essa autoria interpretar uma construção em linguagem, sobretudo, assumindo o conceito básico que deveria sustentar todos os documentos, da 1ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, que foi a noção de competência. Para os PCNEFs de Língua Portuguesa, o caminho a ser perseguido perpassou todo esse trajeto, produzindo, de fora para dentro do enunciado, as concepções que lhe eram convenientes.

Quando levantamos, no início da discussão deste ponto, a questão da subjetividade, fizemo-lo a partir da sua dispersão na organização do enunciado, ao longo do processo de análise, mostrando alguns pontos de deriva do sujeito. Mas, diferentemente da subjetividade, sendo o autor o responsável pela organização do enunciado e até por essa dispersão do sujeito, discutiremos a autoria sob essa perspectiva, a partir do eixo teórico assumido por todos os documentos, a partir do gênero ou dos gêneros através dos quais o documento de Língua Portuguesa está organizado e, ainda, a partir de alguns possíveis desencontros na organização do enunciado.

Começaremos a discussão sobre a autoria pela organização do enunciado e a sua relação com o eixo teórico assumido. Tomemos essa questão pelas rupturas propostas para o ensino, não só com a gramática tradicional, como também com a teoria da comunicação, que foi assumida na década de 1970. Esse último pressuposto teórico teve como objetivo desenvolver a comunicação e expressão do aluno, conforme consideração anterior, a partir da concepção de linguagem como competência comunicativa. Essa concepção de linguagem

atenderia ao interesse dos governos militares e ao caráter desenvolvimentista que esses governos implementaram no país. Mediante os avanços que a Lingüística promoveu, nas últimas décadas, a autoria para os PCNEFs de Língua Portuguesa afirma que são esses avanços que deveriam orientar o trabalho com a linguagem. A questão, na superfície do enunciado, pode parecer assegurar esse pressuposto, de fato. Nesse contexto, para o documento, a gramática, na sua natureza descritivo/prescritiva, assumiria um caráter sógnico para a língua. (...) *língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo. (PCNEFs:20).*

O entendimento da língua como sendo de natureza sógnica conceberia o ensino da linguagem fundamentado em uma base discursiva, sustentado no avanço das teorias lingüísticas, ocorridas nas décadas de 1970 e de 1980. Mas, ao que parece, o avanço que essas teorias alcançaram pareceu se perder no caminho do enunciado. Esse desvio teórico se deu através do conceito de competência, tomado, agora, não da linguagem, mas dos fundamentos da pedagogia, se mesclando aos conceitos da lingüística, e o que já parecia vencido ressurge com objetivos que se aproximam.

A competência comunicativa, que tinha como meta atrelar o conhecimento ao processo desenvolvimentista que a ditadura militar implementou, nos PCNEFs de Língua Portuguesa, se caracteriza como competência discursiva, tendo em vista uma adaptação da escola a uma outra ordem econômica, mundial. *Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar as condições para que o aluno possa desenvolver a sua competência discursiva.* (PCNEFs:23 – grifos meus). Pelo sentido que o conceito de cidadania assumiu, no contexto de elaboração dos PCNEFs, a autoria do documento foi se comprometendo com o conceito de competência, atrelando-o a todos os conceitos lingüísticos, dando suporte a uma educação cuja finalidade seria atender a esse conceito.

Enquanto pressuposto teórico a ser assegurado, sob formas de representação diferenciadas, o conceito de competência cobriu todos os conceitos que dizem respeito ao ensino da linguagem, sob o ponto de vista *discursivo, lingüístico, estilístico, do leitor, e*

*ainda da proficiência.* Apesar de não haver nenhuma preocupação com um levantamento estatístico rígido, cabe ressaltar que o atrelamento da noção de competência aos conceitos lingüísticos ocorreu pelo menos 16 vezes, o que indica que ele é um conceito assumido e transformado no objetivo maior a ser alcançado no ensino de língua materna.

O entendimento da linguagem como competência sufocou o conceito vygotskyano, assumido logo no início do documento, e o que antes tinha um caráter social, acaba por assumir um caráter individual e de aprendizado e não de constitutividades. *Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas.* (PCNEFs:25 - grifos meus). Aliás, essa questão se materializou, conforme análise, no conceito de sujeito que o documento assume, que é apenas cognitiva.

Tomada a noção de competência como objetivo a ser alcançado, com ênfase na competência discursiva, que ocorre, no enunciado, oito vezes, sob a prática de análise lingüística pareceu recair a atividade que deverá ampliar a competência discursiva, instrumentalizando o aluno para o fim que se deseja. Em outras palavras, ela teria como meta “acertar” a variedade lingüística do aluno, adequando-a aos usos.

Ainda que a reflexão seja constitutiva da atividade discursiva, no espaço escolar está revestida de maior ou de menor importância, pois é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que pode se dar a construção de instrumento que permitirão ao sujeito o desenvolvimento da competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever nas diversas situações de interação. (PCNEFs:34 – grifos meus) .

Se o sujeito, na função-autor, é o responsável por assegurar ao enunciado o seu sentido interno, logo, a sua coerência, pelo fragmento acima, a análise lingüística, centrada no caráter de instrumentalização, se constitui em uma incoerência. Ao considerar que o ensino deve ser uma tarefa que instrumentaliza o aluno para o domínio da linguagem, destitui-se essa atividade da possibilidade de ele ser considerado como discurso, apontando para um deslize interno. O mesmo documento, que supõe o ensino da linguagem sob o ponto de vista discursivo, tanto nos aportes teóricos como nos metodológico, o limita a uma instrumentalização, tornando a questão ambígua.

Mas o problema levantado acima não seria o único que o fragmento apresenta. O entendimento da análise lingüística, que, no documento, chega a polemizar com um discurso concorrente – *a refacção que se opera não é mera higienização de texto, mas profunda reestruturação do texto* – (PCNFEs:77), acaba por chegar a um outro ponto de conflito interno, pois, enquanto conteúdo, tendo em vista a instrumentalização, assume-se uma discussão sobre o certo e sobre o errado, na linguagem. Se se tem o objetivo de instrumentalizar o aluno para usos, a reflexão sobre as possibilidades de diferentes formas de se realizar uma língua se limita, conforme o entendimento de Berenblum (2003), à passagem de uma norma à outra, ou, conforme o entendimento de Marinho (2001), ao aprendizado de uma norma para o “exercício da cidadania”. As incoerências marcadas na superfície do enunciado podem ser vistas como perigosas, pois são sutis. Ao mesmo tempo em que supõem a ruptura, parametrizam o ensino de linguagem, apontando formas de uso adequadas para um contexto e não para o outro.

Nos pontos acima, falamos de incoerência a partir da organização interna do enunciado, mas gostaríamos de abrir essa questão sob o ponto de vista de todo o enunciado. Do que já se considerou, até aqui, sobre os conceitos assumidos, evidenciou-se que o que sustenta os princípios da educação, no contexto político, está relacionado à noção de competência, tomada da pedagogia. Mas cabe avaliar que o entendimento do ensino da linguagem, sob esse ponto de vista, abriu um precedente de incoerência para todo o documento. Ao propor romper com o “velho” para assumir as teorias lingüísticas que consideram a linguagem, o discurso e o sujeito como pontos de partida do processo, retroagiu-se, de forma até inconsciente, buscando formações discursivas, através de conceitos já vencidos, recuperando até o discurso da ditadura militar, que seria o pressuposto que teria de ser vencido, de imediato, pois a ruptura com a gramática por ela mesma já estava em caminhos de construção. Lá e aqui, a ditadura econômica foi dando o tom do discurso, que impôs a forma como deveria ser apresentado o saber a ser ensinado.



Mediante o exposto, cabe até uma indagação: qual a diferença entre ser competente comunicativamente e ser usuário competente da linguagem, já que esse último é um objetivo constante do documento. *Se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania.* (...), (PCNEFs:24: grifos meus). Isso indica que a ruptura, até mesmo com as teorias da comunicação se perdeu. Se o interdiscurso entre a ciência didática e a ciência a ser transposta, didaticamente, para o ensino, é um processo tenso, de natureza ideológica, conforme considerações anteriores, em se tratando dos PCNEFs, aqui é o lugar da tensão, pois ele deverá indicar o sentido que os conceitos devem ocupar discursivamente. Essa questão será retomada no próximo capítulo, quando discutirmos a forma como deverá se dar o ensino, no segundo ciclo do ensino fundamental, a partir do atrelamento dos conceitos lingüísticos à noção de competência.

A propósito das práticas sugeridas, que foram consideradas incoerentes, esses não seriam os únicos pontos problemáticos no enunciado, sob esse ponto de vista. O texto apresenta outros lugares que podem ser considerados como tal, o que levou Marinho (2000: 215) a considerá-lo como colagens, constituídas de rupturas, ao longo da tessitura do enunciado. Por essa razão, cabe aqui retomar uma questão levantada pela autora, referente à autoria do enunciado. Em um processo de assinatura individual do documento, aqueles que foram caracterizados como elaboradores ou como consultores assinariam esse documento tal como foi publicado? Mas, ainda na visão da autora, essa condição do enunciado seria resultado das suas condições de produção, que, entre outras coisas, teve de assumir uma autoria diversa, que teve de negociar sentidos para os conceitos circulantes no documento, e, diríamos mais, de fazê-los convergir para o conceito didático assumido, que seria o das competências, pois esse seria um pressuposto que não poderia se perder.

Em síntese, neste capítulo, levantamos o gênero ou os gêneros do discurso no qual o enunciado está ancorado. Através da sua ancoragem ao gênero de divulgação científica, buscamos alguns dos conceitos nele circulantes, as marcas lingüísticas que foram capazes de denotar uma intra/interdiscursividade e, ainda, quem assume as marcas de subjetividade e de

autoria que perpassam o enunciado. Por esses levantamentos, foi possível concluir que, de forma estratégica, o documento foi assumindo um pressuposto teórico, que é a pedagogia das competências, em sobreposição aos conceitos lingüísticos, tendo em vista levantar os conceitos necessário para atender às demandas sócio/histórico/políticas. No próximo capítulo, discutiremos os processos de didatização que o documento sugere para a disciplina Língua Portuguesa, a partir dos pressupostos teóricos, metodológicos e também políticos que devem sustentar o saber a ser ensinado no ensino fundamental, com ênfase no segundo ciclo desse nível de escolaridade.

## CAPÍTULO V

### **5.0 O processo de didatização das ciências lingüísticas nos PCNEFs de Língua Portuguesa: a construção das propostas de prática:**

Neste capítulo discutiremos o processo de didatização dos conceitos lingüísticos a serem ensinados, nos PCNEFs de Língua Portuguesa. Neste ponto da análise consideraremos as concepções assumidas pelo documento para os objetos não só os lingüísticos, mas também os didático/pedagógicos. O nosso objetivo será o de buscar as práticas pedagógicas que o documento propõe para o ensino de língua e a relação dessas práticas com a hipótese levantada.

Para começarmos a discussão proposta nesse capítulo, retomaremos Delamotte-Legrand (2002) e a sua consideração a respeito da transposição de uma ciência para o campo do saber a ser ensinado, ou a transposição didática que considera a ciência no espaço escolar. Conforme considerações já tomadas da autora, esse processo envolve múltiplas relações, perpassando conflitos originados de diferentes razões, que traduzimos como sendo o lugar de tensão no qual se agregam valorações histórico/ideológicas, econômicas e epistemológicas, capazes de sustentar as concepções didático/científicas da aprendizagem. Até aqui, a nossa discussão tem levantado o comprometimento da produção do conhecimento em linguagem, no *corpus* de análise, com a pedagogia das competências e o que tem significado assumir esse pressuposto teórico para o ensino. A partir do sentido que o ensino pode ter, atrelado a esse pressuposto, é nossa tarefa, aqui, mostrar em que se sustenta o conhecimento em linguagem, não o lingüístico por ele mesmo, mas o lingüístico sustentado pelo pedagógico, enfim, como se daria o processo de didatização dos conceitos lingüísticos nos PCNEFs de Língua Portuguesa.

Para a discussão proposta, neste capítulo, faremos, inicialmente, levantamento dos conteúdos que são considerados pelos PCNEFs de Língua Portuguesa como objetos de ensino da disciplina, que, conforme fragmento já analisado, são: *a linguagem como atividade*

*discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática permeada pelas práticas de refacção e de análise lingüística*, identificando o trabalho com a linguagem fundamentado em uma abordagem discursiva. Pelo documento, é a condição do objeto de ensino enquanto discursivo que deve orientar a transposição do saber científico para o saber escolar. Cabe lembrar que o documento assume, também, como conteúdo a ser ensinado a noção de gênero. Essa é uma questão que será retomada, posteriormente, quando tratarmos da didatização desse conteúdo.

O processo de didatização dos conteúdos levantados deve se dar pelas seguintes atividades: *prática constante de produção de textos orais e leitura de textos escritos, produção de textos escritos e análise e reflexão sobre os processos anteriores*, que devem se constituir em instrumentos para que o aluno amplie a *competência discursiva*

(...), os conteúdos de língua e de linguagem não são selecionados em função da tradição escolar (...), mas em função das necessidades e possibilidades do aluno, de modo a permitir que ele (...), se aproprie de instrumentos que possam ampliar suas capacidade de ler, escrever, falar e escutar. (PCNEFs:37).

Até aqui, temos considerado a relação que o conhecimento escolar sempre teve com a história oficial. Nessa inter-relação, em se tratando dos PCNEFs de Língua Portuguesa, os conteúdos acima levantados são os que devem ser transpostos, didaticamente, tendo em vista os objetivos a serem alcançados, ao longo do ensino fundamental. São eles, portanto, aqueles que devem sustentar a discursividade do saber a ser ensinado, indicando a forma como deve se dar a construção do conhecimento em linguagem. Começaremos a discussão dos conteúdos propostos para a didatização pelas práticas da oralidade, da leitura e da escrita. Na esteira dessa discussão, buscaremos compreender, no documento, o ensino dos conceitos de gêneros de discurso e de análise e de reflexão sobre a língua. Gostaríamos de destacar que essa seqüência não é a aleatória. Ela diz respeito à própria organização do enunciado, que vai levantando, passo a passo, os conteúdos a serem ministrados, ao longo do ensino fundamental. Essa questão será retomada, posteriormente, tendo em vista uma explicitação das causas dessa organização.

## **5.1 As práticas de oralidade, de leitura e de escrita**

Antes de buscarmos a compreensão do processo de didatização da oralidade, da leitura e da escrita para o segundo ciclo do ensino fundamental, gostaríamos de retomar nossas considerações a respeito dessas práticas, assumidas, anteriormente, sob o ponto de vista da análise do discurso. Cabe avaliar que, quando tomamos essa discussão, a fizemos sob o entendimento de que ler e escrever são processos que se constituem de forma imbricada, tendo como fim precípua a (re)significação de significantes, e podem ser caracterizados como *escritura*. Isso indica que, quando se lê, faz-se escrita e quando se escreve, faz-se leitura, em um processo *ad infinitum* de construção, convergindo para um processo de escritura, sempre.

Entender os processos de oralidade, de leitura e de escrita, sob o ponto de vista discursivo, é também compreendê-los a partir do conjunto dos elementos do discurso, que são: a linguagem, o próprio discurso e o sujeito. Esses processos não se individualizam, se constituindo em momentos distintos para a sua realização, já que a escritura é um processo de discursividade, que se dá na oralidade, na escrita e na leitura, que culmina com o que Maingueneau (1993) caracterizou como formulação/reformulação de discursos em movimento.

Pelo que temos levantado, até aqui, do *corpus*, a leitura, a oralidade e a escrita se constituem em objeto de ensino, e, trazendo o problema para a aprendizagem, esses conceitos também não se dicotomizam. Pelo contrário, em qualquer forma de realização da linguagem, eles devem ser considerados, e um é sempre prerrogativa para que o outro aconteça, e todos perpassam a noção de sentido, na escritura. Seria a concepção de escritura a que os PCNEFs de Língua Portuguesa contemplam? Ou seja, falar, ler e escrever fazem parte de um mesmo processo que atualiza formações discursivas, sendo a questão, sempre, apresentada sob o ponto de vista da discursividade? Pelos temas transversais, pode-se até entendê-la como escritura. Eles abrem a possibilidade de um trabalho transdisciplinar, que contempla o conhecimento no complexo universo do sujeito. Vejamos:

(...) Um texto produzido é sempre produzido a partir de determinado lugar, marcado por suas condições de produção. Não há como separar o sujeito, a história, o mundo e as práticas de linguagem. Compreender um texto é buscar as marcas do enunciador projetadas nesse texto, é reconhecer a maneira singular de como se constrói uma representação a respeito do mundo e da história, é relacionar a outros textos que traduzem outras vozes, outros lugares. (PCNEFs:40-41).

Para a questão levantada, a partir dos temas transversais, através do fragmento acima, gostaríamos de retomá-la pela autoria do enunciado, enquanto função-sujeito. Quando fizemos essa discussão, no capítulo anterior, considerando, entre outras coisas, as condições de produção do documento, discutimos, também, as condições de produção da própria autoria, já que ela se constituiu sob uma diversidade, que teve de negociar sentidos, originados de diferentes conceitos, tanto lingüísticos quanto pedagógicos ou históricos. Pelo fragmento tomado, que traduz uma compreensão do processo de leitura e de produção de texto, evidencia-se uma negociação de sentidos, capaz de ultrapassar o entendimento da linguagem enquanto instrumento de comunicação, portanto, além da noção de competência discursiva, que, pela nossa leitura, até aqui, é o principal objetivo a ser alcançado. Para tanto, recupera-se uma formação discursiva que se põe em conflito com outras formações discursivas concorrentes, constantes do próprio enunciado, o que pode se constituir em uma incoerência.

Através do fragmento acima, portanto, recuperam-se marcas que indicam o sujeito na sua historicidade, fora, portanto, do que se considerou dele, no capítulo anterior. O presente indicativo do verbo *haver*, modificado pela negação - *não há* – que se constitui em uma negação polêmica, modaliza o discurso, negando qualquer outra possibilidade de compreensão da linguagem fora da complexidade do sujeito, na sua condição histórica. *Não há como separar o sujeito, a história, o mundo e as práticas de linguagem. Cabe observar que a compreensão da linguagem sob esse ponto de vista cobre tanto a escrita: um texto produzido é sempre produzido de algum lugar, marcado por suas condições de produção,(...), quanto a leitura: compreender um texto é buscar as marcas do enunciador,*

(...). Nessas partes do fragmento e nas que se seguem, o verbo de cópula liga os processos de leitura e de escrita à complexidade do sujeito, constituindo metaenunciações que se traduzem em uma intra/interdiscursividade, capaz de levantar uma polifonia que sustenta a compreensão da linguagem para além do processo em si mesmo, aproximando a questão do pressuposto discursivo. Mas, como consideramos anteriormente, essas não são práticas apontadas, no documento, para a aprendizagem. Começaremos a discussão dos conteúdos a serem didatizados pela oralidade, conforme a organização do enunciado.

## **Oralidade**

Sem uma preocupação, a princípio, explícita com uma concepção do que significa essa forma de realização da linguagem, o documento, de forma velada, a concebe não como uma construção, dizendo respeito à subjetividade, mas como algo que está relacionado a um aprendizado, a partir do uso concreto, porém de caráter utilitário, sendo essa a orientação para a didatização. Vejamos:

(...) se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem, no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. (...). Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas:

(...). Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido, de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCNEFs:24-25 – grifos meus).

Os fragmentos acima, que são parte do ponto que trata da oralidade, em todo o ensino fundamental, abrem uma polêmica sobre o que consiste esse conteúdo, enquanto objeto de ensino. A primeira observação que gostaríamos de fazer é que, no contexto, esse conceito se desarticula daquele que é compreendido como construção de subjetividade. Através desses fragmentos, portanto, recuperam-se formações discursivas que concebem a

oralidade de forma dialogada, sem uma preocupação com o caráter dialógico da linguagem.

Vejamos a questão levantada acima, através do fragmento inicial. Da condicionante [se o que se busca...], que recupera uma voz recorrente no enunciado, que é a noção de *competência discursiva para o exercício da cidadania*, à cópula [é um engano], é possível compreender, através da organização sintática *usuário competente da linguagem*, de que forma o documento reconhece esse conteúdo de ensino, ou seja, de que oralidade se trata. O modalizador discursivo, de natureza autônimica, assinalado no fragmento, ao emergir no fio do enunciado, confirma a natureza desse conteúdo, que deve ser apreendido para os usos, para além dos muros da escola. Portanto, ele confirma não só uma relação com o conceito pedagógico que deverá sustentar a didatização dos conteúdos, mas também o objetivo da educação no contexto sócio/histórico/político, de forma a compreender o ensino da oralidade como sendo de natureza instrumental e utilitária. A condição para o ensino da linguagem, no seu caráter de oralidade é que justifica a ênfase dada à forma como deve se dar o ensino desse conteúdo. *Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, (...).*

Pela compreensão da linguagem, em seu caráter de oralidade, através dos fragmentos acima, estabelece-se uma polêmica, instaurando conflitos, capazes de sugerir os discursos recusados para o ensino desse conteúdo. Discutiremos essa questão, embora de forma sumária, pelo entendimento de Maingueneau (2002:73-74). Segundo o autor, a oralidade, que sempre foi considerada como enunciado instável, haja vista a posição de Saussure (1916) a respeito da sua proposição para o objeto de estudo da Linguística, não pode ser vista sob essa perspectiva. O autor chama a atenção para as diferentes formas de realização da linguagem em seu caráter de oralidade e começa abordando a questão pelos enunciados que são proferidos dessa forma, mas não se perdem com o tempo, e dá como exemplo as máximas, os ditados, os aforismos, os lemas, algumas canções, fórmulas religiosas etc. O autor chama, ainda, a atenção para enunciados que, mesmo se



apresentando na escrita, trazem para o seu interior, marcas de oralidade, como alguns textos publicitários, por exemplo. Mas, fora dessa representação mais formal, não se pode deixar de considerar, ainda, a oralidade, em seu caráter apenas de língua realizada. Maingueneau chama a atenção para a complexidade que envolve esse processo. Nele, para que se construa o sentido, não basta observar os elementos textuais. Os elementos paratextuais, ou paralingüísticos, também são responsáveis pelo sentido, inclusive o co-enunciador, que participa do processo, sempre.

Como se percebe, a oralidade se constitui em uma complexidade, envolvendo enunciador e co-enunciador. Mas, quando se considera a questão pela via do ensino, ela tem ficado nos limites do senso comum, portanto, o destaque que se dá é à oportunidade que o aluno deve ter de expor pensamentos. A compreendê-la nesse limite, provoca-se uma degradação de um conteúdo, que engloba gêneros discursivos diferenciados, com as complexidades próprias de qualquer forma de realização da linguagem.

A propósito do *corpus* de análise, esse é um dos lugares de conflito, que faz emergir não a voz da ciência, que coloca conceitos em confronto, mas a voz do senso comum, o que implica um entendimento apenas dialogal da linguagem:

A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância na palavra do outro (PCNEFs:48).

Mas não é esse apenas o lugar do conflito para a concepção da linguagem no seu caráter de oralidade. Ele, (o conflito) emerge, também, do objetivo primeiro que o conhecimento, nos PCNEFs, deve ter, no contexto histórico. No fragmento tomado anteriormente, o predicador *engano* concentra, nele, o discurso recusado e o sentido que a oralidade deve ter no contexto de ensino. Além do conceito de oralidade, enquanto discurso do senso comum, o que há é uma proposição de construção de uma subjetividade assujeitada às

exigências político/ideológicas do ideário neoliberal, encaminhando a aprendizagem para um caráter de natureza instrumental.

Através dos fragmentos acima, pelos ditos e pelos não-ditos, a oralidade, enquanto conteúdo a ser didatizado, já começa a propor o sentido que o conhecimento sistematizado deve ter nos PCNEFs de Língua Portuguesa. Tendo em vista o entendimento do ensino da linguagem para o uso, em sua natureza instrumental e utilitária, vai-se construindo, por essa via, a relação do conhecimento com o “exercício da cidadania”. A considerar o sentido que esse último conceito tem encampado, e ainda, a vulnerabilidade que o trabalho passou a ter no contexto político e econômico mundial, o aprendizado da oralidade só faria sentido se estivesse ligado a esse contexto, portanto, ligado a um aprender para utilizar.

A organização do enunciado, que diz quais são os conceitos gerais para todo o ensino fundamental, propõe, também, para o segundo ciclo do ensino fundamental, o ensino da oralidade. E essa é a questão a ser perseguida, ou seja, discutiremos a forma como o documento propõe o ensino desse conteúdo, nesse nível de escolaridade. O ponto que indica essa forma de manifestação da linguagem como um saber a ser ensinado se dá através de uma intra/interdiscursividade na qual o *outro* é trazido para o interior do enunciado, tendo em vista uma explicitação do que é o processo de ditatização da oralidade, ou seja, em que consiste transformar esse conteúdo em algo a ser ensinado nesse nível de escolaridade. Vejamos:

Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver domínio do gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiências, entrevistas, debate etc) e também os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo. (PCNEFs:67-68)

No fragmento de texto acima, a proposta de didatização da oralidade, perpassada por uma polêmica instaurada na repetibilidade do enunciado, através da negação e da afirmação, *não significa/significa*, traduz uma polifonia, que mostra o discurso negado, definindo o que não é e o que é oralidade, enquanto objeto de ensino. Trata-se de vozes em conflito, através

das quais sustenta-se o discurso de como deve se dar o ensino desse conceito, no segundo ciclo do ensino fundamental. Atrelado a uma noção de gênero que capta a noção de famílias de texto, as metalinguagens, materializadas no presente do verbo que instaura a polêmica, concebe esse processo sob o ponto de vista dos usos, relacionado ao caráter utilitário da linguagem, portanto, de natureza instrumental. As atividades delimitadas pelos parênteses explicitam esses interdiscursos, deixando emergir o sentido que a oralidade deverá ter no segundo ciclo do ensino fundamental.

Pelas considerações feitas, até aqui, a oralidade não pode ser considerada escritura, ou algo relacionado à discursividade, na complexidade apontada por Maingueneau (2002), mas sim uma prática que propõe um aprendizado, tendo em vista *instrumentalizar o aluno para melhorar seu desempenho* (PCNEFs:74). Isso implica uma compreensão do processo fora da questão histórico/ideológica, portanto, fora da subjetividade, o que, ideologicamente, guarda sentidos velados de um aprender apenas para um fazer, tendo em vista atender aos objetivos da escola no contexto histórico/político.

## **A leitura**

Se a oralidade, nos PCNEFs de Língua Portuguesa, se constituiu em um processo de aprendizagem para usos, configurado na concepção assumida do objeto, em que consiste a leitura de textos escritos? Em forma, também, de metaenunciação, o documento se encarrega de definir tal processo, enquanto objeto de ensino para todo o ensino fundamental. Vejamos

A leitura de um texto compreende, por exemplo, pré-leitura, identificação de informação, articulação de informações internas e externas ao texto, realização e validação de inferências e antecipações, apropriações das características do gênero. (PCNEFs:38 – grifos meus).

O fragmento acima, que se constitui em uma metalinguagem, não convergirá para uma compreensão da leitura enquanto efeito desentido. Embora o documento tente assumir essa posição, ao longo da sua construção: *As práticas de linguagem são uma totalidade* (PCNEFs: 36), a seqüência de ações, caracterizando o processo, caracteriza também, a didatização desse conteúdo, que não se dá através da sua compreensão como efeitos de

sentido, mas de sentidos buscados no próprio ato de leitura. Portanto, pelo fragmento, a leitura está relacionada a uma atividade. Essa compreensão do objeto didatizado vai ditar, de forma explícita, em que consiste a leitura, no segundo ciclo do ensino fundamental.

A leitura *é* o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação sem as quais não é possível proficiência. (...).(PCNEFs:69- grifos meus).

Através de uma intra/interdiscursividade, o fragmento acima concebe a leitura como uma explicitação do que consiste esse conteúdo, nos PCNEFs de Língua Portuguesa. O verbo de cópula, próprio da linguagem conceitual, liga esse conceito ao que ele deve significar no contexto. *A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto.* Por essa concepção de leitura assumida estabelecem-se relações interdiscursivas, que polemizam com outras concepções de leitura, que tanto pode ser aquela que a limita a uma decodificação, quanto aquela que a entende como efeitos de sentido, com a intenção de se compreendê-la como um processo que se constitui no ato de ler, marcado *pelos objetivos do texto, pelo conhecimento do leitor sobre o assunto, sobre o autor, do que se sabe sobre a linguagem.* Enfim, trata-se de ações que encaminham um processo

Mediante o entendimento acima, já cabe, aqui, uma indagação: em que consiste a compreensão e a interpretação no fragmento? Enquanto enunciado de divulgação científica, esse é o espaço em que o divulgador coloca em contato a ciência a ser divulgada e o *outro* do intradiscorso, que visa a explicitar as nominalizações, denotando o sentido da leitura, enquanto objeto de ensino. Através da negação polêmica - *não se trata de tirar informação/trata-se de uma atividade* – a voz do divulgador traz para a repetibilidade do enunciado, o discurso negado, abrindo a discussão sobre o que consiste a leitura, e em detrimento de que ela se dá, ou seja, em que consiste o processo de compreender e de interpretar. Para o fragmento, que considera a leitura como atividade, uma série de ações,

perpassando *a seleção, a antecipação, a inferência, a verificação*, é responsável por considerar o sentido da leitura apenas como um ato em si. Através dessas considerações, pode-se compreender a leitura não como efeitos de sentido, capaz de produzir uma reescritura, mas como um sentido, construído na estrutura do enunciado.

Pelo que se levantou, do fragmento, a concepção de leitura ganha o contorno de base da pedagogia das competências, materializada, sobretudo, no caráter de *proficiência*, orientando o seu sentido no contexto dos PCNEFs de Língua Portuguesa. Formar proficiência, portanto, significa formar leitor competente. E em que consiste esse processo? O próprio documento se encarrega da sua explicitação. *O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas (...)* (PCNEFs:70). Por esse fragmento, a leitura consiste em uma busca de compreensão e de interpretação, limitada ao próprio texto, sem que se instaure um diálogo, fazendo emergir não efeitos de sentido, mas um sentido constituído, buscado nas entrelinhas do enunciado, através da seqüência de ações, levantadas anteriormente.

A forma como o processo de leitura é encaminhado, nos PCNEFs de Língua Portuguesa, é a responsável por produzir “leitores competentes”, para quê? A leitura de Suassuna (1988), que tem coincidido com a leitura que temos feito do documento, responde a essa questão. Para a autora, conforme já se considerou, a leitura, no documento, consiste, entre outras coisas, em uma visão utilitarista do processo. A noção de proficiência confirma esse objetivo a ser perseguido,

Da concepção de leitura proposta pelos PCNEFs, então, pode se dizer que se trata de uma atividade, e mais, uma atividade de natureza utilitária. Pelo que se considerou sobre o que consiste a leitura e a sua relação com os contextos verbal e extra-verbal, o documento limita a questão ao verbal e diz respeito à organização textual e ao conhecimento de mundo partilhado. Esses elementos é que são os responsáveis pelo sentido. Lidar com a leitura, sob as perspectiva levantadas implica considerá-la fora das clivagens que dizem respeito ao sujeito. Compreendida fora dessa complexidade, ela deverá ser compreendida, também, fora das clivagens subterrâneas, aquelas que, para Pêcheux (1997), promovem formas diferentes

ou contraditórias de ler o arquivo, destituindo do processo, por essa razão, o espaço da polêmica, próprio da leitura enquanto discurso.

## **A escrita**

Compreendido o processo de oralidade e de leitura dos PCNEFs de Língua Portuguesa e a sua concepção enquanto objeto de ensino, nessa primeira parte da discussão, resta-nos tomar para análise a compreensão do que consiste o processo de escrita. Se, ao longo da primeira parte do enunciado, houve uma preocupação com definir os processos anteriores, o mesmo não acontece com a escrita. Há, sim, uma preocupação com relacioná-la às questões que dizem respeito à variação lingüística e a relação com uma adequação aos diferentes níveis e registros da linguagem. Onde ocorre, então, o processo de didatização da escrita e em que ele consiste? Se não há, inicialmente, uma preocupação com definir o que ele seja, o documento irá apenas apresentá-lo, didaticamente, sob dois pontos de vista. Por um lado, pelo menos três direcionamentos orientam o caminho do fazer pedagógico no que se refere à escrita. Em primeiro lugar, sem deixar claro o que significa o ensino desse conteúdo, o documento parece querer recuperar uma prática já ultrapassada, que são as transcrições *ipsis litteris*, ou as tradicionais cópias, que já fizeram parte do processo de escrita, através de transcrições de textos.

Atividades de transcrição exigem do aluno que as realiza atenção para garantir a fidelidade do registro e o domínio das convenções gráficas da escrita. O que dizer e o como dizer já estão determinados pelo texto original. (PCNEFs:76).

Esse fragmento, que é uma espécie de objetivo a ser alcançado, mostra um modo de lidar com a escrita, didaticamente, que sugere uma compreensão de que ela é um produto e, como tal, pode ser adquirido por repetição. As ações: *garantir fidelidade do registro e o domínio das convenções gráficas*, considerando que o que dizer e o como dizer já estão

postos, significam uma limitação desse processo. Esses objetivos, marcados pelo verbo *significar*, ao que parece, dando início às várias etapas que fazem parte da construção da escrita, recuperam uma memória discursiva que parece já perdida no ensino desse conteúdo, provocando a recusa da questão como uma construção.

Na esteira do processo anterior, há, ainda, dois outros, que, segundo o documento, teriam como objetivo levar o aluno a trabalhar, didaticamente, a estrutura do texto. Trata-se das diferentes formas de reelaboração de um enunciado, tendo em vista a garantia do aprendizado da escrita, levando em conta a sua organização interna.

Atividades que envolvam reproduções, paráfrases, resumo permitem que o aluno fique, em parte, liberado da tarefa de pensar sobre o que escrever, pois o plano do conteúdo já está definido pelo texto modelo. A atividade oferece possibilidades de tratar de aspectos coesivos da língua, de aspectos do plano da expressão – como dizer. (PCNEFs:77).

Pelo fragmento acima, o documento concebe as *reproduções*, as *paráfrases* e o *resumo* como processos livres de escrita, o que indica que eles não podem ser caracterizados como reformulação do dito. Didaticamente, portanto, não se trata de um processo de escrita que reelabora discursos, mas são recursos utilizados para garantir o aprendizado dos aspectos estruturais do texto, que devem, por sua vez, garantir a sua coesão interna, ou o sentido, materializado na textualidade, fora, portanto, de uma concepção de escritura, capaz de produzir outras escrituras.

A propósito das ações levantadas, no fragmento, para essa etapa de construção da escrita, gostaríamos de considerá-las todas sob um ponto de vista, que é a paráfrase, que pode traduzir as três sugestões de atividades, pois, teoricamente, convergiriam para a reelaboração de outros discursos. Fuchs (1985:134), ao discutir as diferentes concepções de paráfrase, trata da questão, entre outros, sob o ponto de vista discursivo. Isso implica, nas palavras da autora, considerá-la, sempre, a partir dos sujeitos, representados, sobretudo, na intra/interdiscursividade. Por esse entendimento, as atividades sugeridas no fragmento não podem ser vistas como processos livres de produção de escrita, mas como discursos, originados da plurivocidade que atravessa todos os enunciados. Segundo Fuchs, o que há,

nesse processo de reelaboração de discursos, é um processo de leitura, materializado no caráter polifônico da linguagem. As considerações da autora indicam a paráfrase e, por conseguinte, as outras produções de texto sugeridas no fragmento, para além de um produto.

Por fim, há uma terceira forma do processo de aprendizagem da escrita, que considera a questão sob os mesmos pontos de vista anteriores, que é a de decalque, que implica o preenchimento de lacunas, nada mais que isso.

As práticas de decalque funcionam quase como modelos lacunados: as questões formais já estão em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros, como nos requerimentos ou cartas comerciais. Em suas aplicações mais criativas – paródias – preservam boa parte da estrutura do texto modelo, permitindo que o aluno se concentre no que tem a dizer. (PCNEFs:76)

Pelo fragmento acima, a “produção de texto” caracterizada como decalque se apresenta por, pelo menos, duas perspectivas. Por um lado, supõe-se uma possibilidade de se trabalhar com a linguagem, a partir de enunciados prontos, originados de lugares institucionais, que os modelizam. No sentido real, sob o ponto de vista de Foucault (s.d), trata-se de enunciados desprovidos de autoria, ou que, às vezes, a autoria não coincide com quem diz *eu*, conforme entendimento de Ducrot (1987).

Por outro lado, chamou-nos a atenção, no mesmo fragmento, o fato de que a paródia é considerada um processo de decalque. A começar pelo que pode ser definido como paródia, mesmo que de forma elementar, como aquela que pode ser buscada no dicionário, trata-se de um conceito que só pode ser entendido como um processo de leitura. O dicionário o traduz como sendo uma imitação cômica, burlesca. Pelos adjetivos *cômica* e *burlesca* compreende um processo que não se traduz por um decalque, mas por uma reformulação de enunciados, visando a efeitos de sentido que transcendem o discurso primeiro, portanto, de cunho ideológico. Quando se parodia, o discurso primeiro capta um discurso segundo, visando, sobretudo, a efeitos de sentido, buscados na ironia, que as paródias deixam entrever. Pelo fragmento acima, a considerar a paródia como um decalque, há, de fato, uma recusa por se compreender o que significa a paródia, minimizando o seu sentido, sobretudo, ao se afirmar



que se trata de um aprendizado no qual preserva-se a estrutura do discurso primeiro, permitindo ao aluno concentrar-se no que tem a dizer.

Por fim, há um direcionamento para um aprendizado de escrita, que o documento assume como sendo a autoria. Isso implica considerar que os aprendizados iniciais estão destituídos desse princípio discursivo da linguagem. A título de indagação, cabe até uma pergunta. Como compreender, por exemplo, a paráfrase fora da função-sujeito autor, ou seja, como recortar a didatização da escrita para esse conteúdo, sem entendê-lo como uma função discursiva? Por esse entendimento, há apenas o conteúdo a ser observado, que se resume no conteúdo a ser dito, com o objetivo de se propor atividades que melhorariam a relação do aluno com a escrita.

Retomando a discussão sobre a noção de autoria, que, segundo o documento, articula o plano inicial, que caracteriza o da expressão, ou a forma como se diz, e o segundo plano, que caracteriza o do conteúdo, ou o que dizer, no que se refere à escrita, esse último pode ser caracterizado como um segundo momento. Por esse entendimento, o aprendizado vai se constituindo por etapas, através da articulação entre um processo mais livre de escrita e um processo de autoria, de fato.

Nas atividades de produção que envolvem a autoria ou a criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – o da expressão – como dizer. (PCNEFs:76).

Tal como ocorre com a oralidade e com a leitura, também ocorre com a escrita. De forma estanque, ela faz parte do ensino, tendo em vista os mesmos objetivos a serem alcançados. Pelo que se considerou, até agora, no documento de Língua Portuguesa, os objetivos a serem alcançados dão conta de que a produção de texto não é a resultante dos conflitos próprios de sujeitos sócio/históricos. Ela diz respeito ao que precisa ser cuidado para que o sentido não se perca. Portanto, é da organização textual que deverá emergir a forma como deve se dar o encaminhamento da organização do enunciado/texto, com a intenção de se produzir enunciados coesos e coerentes. O sentido, pretendido na estrutura do texto, se distancia daquele que diz respeito ao sujeito. As atividades a serem

desenvolvidas, seguidas dos objetivos a serem alcançados, denotam a forma como se deve dar o ensino, no que se refere à produção de textos.

Espera-se que o aluno produza textos, procurando garantir a relevância das informações com relação ao tema e aos propósitos do texto; a continuidade semântica; a explicitação de dados ou premissas indispensáveis à interpretação; a explicitação de relações entre expressões pela utilização de recursos lingüísticos apropriados (retomadas, anáforas, conectivos). (PCNEFs:97)

Por tudo que se discutiu, nos PCNEFs de Língua Portuguesa, sobre a oralidade, sobre a leitura e sobre a escrita, pode-se concluir que esses conceitos, enquanto objeto de ensino, não se constituem em um processo único, portanto discursivo, mas como processos distintos. Isso implica considerá-los apenas como aprendizagem e não como lugares de conflitos, que se constituem em pontos de deriva do sujeito, através das formações discursivas nas quais são constituídos. Ao que parece, o processo como um todo, não é lugar de polêmicas ou de discursos recusados, que podem emergir na dialogicidade marcada pela intra/interdiscursividade. Ele é apenas o lugar de aprendizados mecânicos.

As concepções que foram consideradas para a oralidade, para a leitura e para escrita estão fora da escritura, portanto, não discursivas, e individualizam cada um dos momentos, colocando-os a serviço das demandas e das necessidades históricas dos “sujeitos”, confirmando o caráter instrumental que o documento imprime na linguagem, para o ensino, e são todos perseguidos a partir da concepção de competência discursiva, tendo sempre em vista “formar sujeitos competentes” para o uso da linguagem. As considerações sobre os conceitos analisados nesse ponto afastam o documento da possibilidade de se entender a língua realizada, ou a linguagem, de forma implicada, logo, enquanto alteridade.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Não poderíamos deixar de fazer um alerta sobre a forma de encaminhamento de construção da leitura e da escrita. Por ser um documento que orienta a aprendizagem de 1ª a 8ª série, não houve proposição desses conceitos enquanto aquisição. As etapas perseguidas pela escrita denotam esse distanciamento entre um momento e outro.

## **5.2 A noção de gênero nos PCNEFs de Língua Portuguesa: por onde passa o processo de didatização desse conteúdo?**

Tornou-se lugar comum, hoje, nas discussões sobre o ensino de linguagem, tratar da noção de gênero. Aliás, os PCNEFs de Língua Portuguesa, que parecem ser o ponto de origem dessa discussão, no Brasil, considerando não ser possível tratar da linguagem fora da organização textual, portanto, da língua realizada, propõem o ensino, também, desse conteúdo. *O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. (...). Todo texto se organiza dentro de determinado gênero, (...). (...) a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (PCNEFs: 21-23).* Se os PCNEFs de Língua Portuguesa assumem, na sua organização, esse conceito como conteúdo a ser ensinado, resta saber como se dá a sua didatização, no documento. Conforme já se considerou, através da análise de Brait (2000) ou de Marinho (2003), não são os pressupostos bakhtinianos os que sustentam a noção de gênero, assumida pelos PCNEFs de Língua Portuguesa. Enquanto objeto de ensino, se o tributo não pode ser dado ao filósofo russo, a quem se pode tributar os pressupostos teóricos que fundamentam a didatização desse conteúdo, no documento de análise, e de que didatização se trata?

Antes de chegarmos às questões a serem investigadas, levantaremos, sumariamente, a forma ou as formas como a noção de gênero tem sido discutida. Rojo (2005) faz uma análise comparativa desse conceito, na intenção de mostrar a diferença entre gêneros discursivo e textual e em que consiste compreender essas diferenças, tanto sob o ponto de vista discursivo quanto textual. Grosso modo, segundo a autora, os que assumem esse conceito através do pressuposto bakhtiniano tratam-no, discursivamente, através da análise das marcas lingüísticas, capazes de permitir uma leitura que considere aspectos sociais, logo, sócio/histórico/ideológicos. Mas há, também, os que se ancoram nessa herança do filósofo, mas têm por base a lingüística textual. Portanto, através do tema, da forma composicional e do estilo, trabalha-se com as diferentes formas de

organização dos enunciados/textos, que são originados de um mesmo gênero, tratando a questão na sua textualidade.

Pelas razões levantadas por Rojo (2005), quando se fala em gênero textual, não se trata de um uso aleatório do termo, que pode ser tomado, também, por gênero discursivo, mas de algo que trata da questão sob fundamentos teórico/filosófico que se confrontam. Para os gêneros discursivos, há de se considerar os elementos internos e externos ao enunciado, conforme prevê Bakhtin (1992), já para os gêneros textuais consideraram-se os elementos que traduzem a organização do enunciado, deixando de fora os elementos externos.

Vistas as noções de gênero, sob o ponto de vista discursivo e textual, discutiremos, mesmo que de forma muito sumária, o sentido que cada um desses conceitos pode ter enquanto objeto de ensino. Através não só da leitura de Rojo (2005), mas pela discussão levantada pelo próprio Bakhtin, pode se chegar a algumas conclusões sobre o que pode consistir o trabalho da linguagem, através dos gêneros discursivos. Pelas marcas lingüísticas, que são as responsáveis por demarcarem o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo de um enunciado, aliadas aos elementos exteriores ao discurso, pode-se compreender as formas de representação da subjetividade, enquanto construção histórica e ideológica, a linguagem enquanto lugar de construção do sujeito e o discurso como efeito de sentido. Portanto, trata-se de uma compreensão do processo centrado em todos os elementos que constituem os gêneros discursivos, ou no enunciado e no seu exterior.

Pelas considerações anteriores, que caracterizam os gêneros discursivos, tendo esse conceito como objeto de ensino, as marcas lingüísticas não podem ser consideradas elementos através dos quais se assegura o sentido do enunciado, mas são os lugares de deriva do sujeito, ou o lugar de construção do próprio sentido, marcado pela intra/interdiscursividade. Com esse conjunto de elementos pode-se conceber a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua como processos discursivos, ou como lugar de

se compreender os discursos em movimento, portanto, uma forma dialético/dialógica de se lidar com o conceito para o ensino.

Já a forma de entendimento do gênero, não como discursivo, mas como textual, propõe uma didatização do conteúdo, abrindo pelo menos duas possibilidades de entendimento do problema. Em primeiro lugar, enquanto objeto de ensino, por haver uma infinidade de gêneros através dos quais a língua se realiza, é necessário que haja uma delimitação dos gêneros que podem ser considerados objeto de aprendizagem. Delimitados esses gêneros, o objeto de estudo são os textos, que, embora se caracterizem pelo mesmo tema, apresentam composições e estilos diferenciados. Cabe ressaltar que é nesse espaço, segundo os estudiosos, que se pode avançar para além da postura que a escola sempre teve diante do processo de escrita, que foi a de limitar o problema aos tipos de texto: narrativos, descritivos e dissertativos. Delimitados os gêneros a serem ensinados, a abordagem desse conteúdo pode se dar através das famílias de texto que um único gênero engloba, permitindo trabalhar a noção de tipos textuais sob uma esfera ampliada, fora da tradição escolar.

Em segundo lugar, segundo Dolz e Schneuwly (2004:62), a delimitação dos gêneros, enquanto objeto de ensino, permite um acompanhamento da progressão do aluno aprendiz na oralidade, na leitura e na escrita. A abordagem tradicional que sempre se deu a esses conteúdos se constitui em processos estanques, fundamentados apenas em tipos textuais, desarticulados dos gêneros, o que não permite um olhar para a aprendizagem. Essa questão, vista apenas sob o ponto de vista didático, pode ser considerada positiva, pois cria parâmetros para uma avaliação da aprendizagem, tradicionalmente necessária ao saber escolar, o que lhe assegura uma avaliação qualitativa, através de um acompanhamento da construção do conhecimento que o aluno é capaz de fazer, ao longo da sua vida escolar.

Mas, em se tratando do *corpus* de análise, a questão não pode ser vista apenas sob o olhar da progressão do gênero, já que, até aqui, temos considerado a relação do documento com

o projeto do governo FHC. Se se toma a didatização desse conteúdo fora dos pressupostos histórico/políticos, apenas considerando-os sob o ponto de vista textual, pode-se dizer que há um comprometimento do aprendizado, pois levaria em consideração apenas o caráter instrumental dos processos de oralidade, de leitura e de escrita, o que implica que ele pode estar também relacionado a um controle que o Estado precisa e deseja ter sobre o conhecimento. Haja vista a posição de Apple (1999), considerada anteriormente, a respeito das reformas curriculares ocorridas na década de 1990. Haja vista, também, a posição de Delamotte-Legrand (2002) a respeito dos elementos ideológicos que subjazem ao processo de transposição do saber científico para o saber escolar.

Pelo entendimento das noções de gênero que perpassam as discussões, já se pode remeter para o *corpus* de análise, buscando os elementos discursivos que podem demarcar a didatização desse conteúdo, no ensino fundamental. Para essa etapa da análise, investigaremos qual será a concepção de gênero assumida pelos PCNEFs de Língua Portuguesa: discursiva ou textual? Por essa questão, chegaremos aos pressupostos que devem sustentar o trabalho com a linguagem, no Ensino Fundamental, mais precisamente, de 5ª a 8ª série. Começemos por investigar o problema pelo fragmento que se segue.

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função da sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCNEFs:23)

Para começarmos a discutir a questão levantada, por esse fragmento, tomaremos, em primeiro lugar, o caráter metalingüístico que ele apresenta. O presente indicativo do verbo *organizar* encaminha uma definição do sentido da língua, vista como objeto de ensino, estabelecendo uma intradiscursividade na qual o *eu* abre espaço para o *outro*, trazendo-o para a compreensão de uma ruptura – *a noção de gênero, constitutiva do texto deve ser*

*tomada como objeto de ensino.* A locução verbal *deve ser*, de caráter modalizador, portanto, de valor prescritivo, assume o texto como a unidade básica de ensino, assumindo, também, a relação com o gênero, o que, didaticamente, implica um comprometimento do texto com o gênero no qual ele está ancorado. Trata-se, portanto, de um processo que assegura o atrelamento de um conceito o outro.

Se o ensino da linguagem se dá sob a condição acima, resta saber, para a questão base a ser respondida, qual é a concepção de gênero assumida pelo documento, ou seja, em que consiste esse conceito, nos PCNEFs de Língua Portuguesa. Por ele, através de uma interdiscursividade marcada, recuperam-se formações discursivas que dialogam com pressupostos que se constituem no conceito de gênero que deverá ser a proposta para esse conteúdo, no documento. Essa dialogicidade, que, a princípio, parece se estabelecer com o pressuposto bakhtiniano, através dos tipos estáveis de enunciado, que marcam as noções de tema, de conteúdo e de estilo, em forma de comentário, desvia a questão para um outro entendimento. O par sintático com o mesmo valor semântico *não apenas/mas também* traduz uma polifonia que se centra, em primeiro lugar, nos usos, através da organização sintática *relevância social* que, no contexto, por tudo que já se discutiu do enunciado, confirma o papel que a escola terá frente ao conhecimento, assumindo o caráter instrumental que a linguagem tem.

Em segundo lugar, através da organização sintática *diferentes gêneros são organizados de diferentes formas*, através da cópula, liga-se o nome a um modo de organização, que traduz uma interdiscursividade constitutiva, que indica uma posição conceitual para a noção de gênero, assumida no enunciado. Por ela, supõe-se o problema pela organização genérico/textual, retomando formações discursivas que centram a questão na textualidade, negando o caráter social da linguagem, ou o exterior do discurso, como elemento também fundador, para se alocar no próprio texto, entendendo-o como discurso.

Tal como no procedimento de análise para a didatização da oralidade, da leitura e da escrita, levantaremos também a discussão da didatização para a noção de gênero no segundo ciclo do ensino fundamental. Vejamos, pelo fragmento abaixo.

Além dos novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles. Dessa forma, a reapresentação dos conteúdos é, mais do que inevitável, necessária, e a ela se devem corresponder sucessivos aprofundamentos, tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados quanto aos conteúdos referentes às dimensões discursivas e lingüística que serão objeto de reflexão. (PCNEFs:66-67).

O fragmento acima sugere uma necessidade de aproximação da leitura e da escrita com a noção de gêneros. Nele, através de uma intradiscursividade marcada, o *eu* supõe um *outro* e o envolve no processo de produção da linguagem, tendo em vista a compreensão da forma como deve se dar o aprendizado desse conteúdo enquanto objeto de ensino. O predicador *essencial*, que modaliza o discurso, através da cópula, estabelece relação com toda essa construção sintática e confirma em que consiste o processo, referindo-se, também, aos lugares próprios de produção e de circulação dos gêneros e os conceitos neles envolvidos

Enquanto objeto a ser didatizado, na seqüência do fragmento, estabelece-se um diálogo no qual, na repetibilidade do enunciado, o *outro* ocupa o espaço do *mesmo*, que marca, através dos predicadores *inevitável e necessária*, o sentido do ensino, fazendo referência a todos os conteúdos que perpassam o conhecimento em linguagem. Recortaremos desses conteúdos, através de marcas lingüísticas, não só a noção de gênero que os PCNEFs de Língua Portuguesa assumem, como também a sua didatização para o nível de escolaridade previsto. Construções como *sucessivos aprofundamentos e gêneros textuais privilegiados* recuperam formações discursivas que remetem para os estudos que compreendem a questão, conforme já se considerou, assumindo o ensino desse conteúdo através da possibilidade de progressão que o trabalho com o gênero textual deve implementar, e



ainda, a delimitação de gêneros com os quais a escola deve trabalhar. Essa delimitação se impõe pelo adjetivo *privilegiados*, que, no contexto, suscita implícitos que são o recorte dos gêneros que devem ser ensinados. Cabe considerar que, para os PCNEFs de Língua Portuguesa, a limitação dos gêneros para o segundo ciclo do ensino fundamental se apresenta como: literário, de imprensa, de divulgação científica e de publicidade, e as famílias deles decorrentes.

Enquanto objeto de ensino, o trato com a noção de gênero para o segundo ciclo do ensino fundamental, nos PCNEFs, se inicia pela necessidade de se compreender esse conceito a partir da coerção que cada gênero impõe. Cabe ressaltar que é por esse caminho que se dá o processo de didatização, que deve levar em conta:

- não só as regularidades de cada um deles, como elementos a serem descritos, mas também as suas particularidades:

*(...) ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados. (...) (PCNEFs:48);*

- a adequação do ensino dos gêneros aos usos concretos, considerando os aspectos pragmáticos, semânticos e gramaticais da linguagem.

*No trabalho com os conteúdos previstos nas diferentes práticas, a escola deverá organizar um conjunto de atividades (...) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sob as dimensões pragmática, semântica e gramatical. (PCNEFs:49);*

- a noção de gênero textual relacionado à família de texto;

*Antes de apresentar os conteúdos a serem desenvolvidos (...), são sugeridos alguns gêneros como referência básica de ensino (...). (PCNEFs:53);*

- a noção de progressão;

*Já que os alunos têm menos acesso a esses usos espontâneos da linguagem oral, é fundamental desenvolver, na escola, uma série de atividades de escuta orientada, que possibilitem a eles construir, progressivamente, modelos apropriados ao uso do oral nas circunstâncias previstas. (PCNEFs:68);*

- a referência modelizadora (modelos de textos).

*É condição fundamental para que o trabalho possa ser realizado a constituição de um corpus de textos orais correspondentes aos gêneros previstos, a partir dos quais as atividades de escuta (...) sejam organizadas, de modo a possibilitar aos alunos a construção de referências modelizadoras.(...) PCNEFs:68)*

Para concluir esse ponto, a noção de gênero, enquanto objeto de ensino, assumida pelos PCNEFs e o seu processo de didatização, a considerar as restrições impostas para esse conteúdo, conforme consideramos nesses últimos pontos, é desviada sobretudo, para um entendimento do caráter instrumental que a produção de conhecimento em linguagem tem assumido. Portanto, didatizar a noção de gênero no documento implica, pelos pressupostos teóricos e metodológicos, um aprendizado de modelos de gêneros para a aplicação, instrumentalizando o aluno para os usos, através da noção de gênero textual.

### **5.3 O ensino gramatical: a didatização desse conceito nos PCNEFs**

Conforme considerações anteriores, principalmente em relação às inquietações ocorridas com o ensino de língua materna, romper com a forma de se trabalhar com esse conteúdo, ancorado nos princípios que remetem para os pressupostos da lógica aristotélica tornou-se questão obrigatória não só no meio acadêmico, mas também nos espaços de formação do professor. A abertura política, na década de 1980, caminhou nessa direção, juntamente com as discussões pedagógicas, que propuseram tendências diferenciadas para o ensino de língua materna. Cabe analisar que essas discussões se fizeram a partir da sustentação que a

própria Lingüística encampou, tendo em vista aspectos até então desconsiderados, juntamente com as tendências pedagógicas que estavam sendo levantadas.

Pelo contexto teórico levantado, pode-se concluir que estava-se propondo uma ruptura com o ensino da gramática, ou com a estrutura lingüística por ela mesma, e uma inserção de conceitos até então desarticulados da disciplina Língua Portuguesa, que são: a oralidade, a leitura, a escrita, o discurso, a variação lingüística, entre outros. Nesse contexto de inserção, a gramática se inseriu no ensino, através do seu imbricamento com os outros conceitos. Essa retomada é uma aproximação dos procedimentos lingüísticos pré-PCNEFs, que se justifica, tendo em vista que todo processo já tinha lugar comum nas discussões sobre a linguagem. Mas, se a leitura, a oralidade e a escrita se constituíram em um espaço de inserção, a gramática, por sua vez, se situou numa via de desconstrução de um processo, que se deu por um enfrentamento da situação de ensino desse conteúdo, incorporando a discussão que já incomodava a academia. E essa mesma academia, aproveitando o momento político fértil para tantas outras discussões, até então cerceadas, saiu do seu espaço de privilégio e foi, se não totalmente para dentro da escola, pelo menos para dentro das redes educacionais, sobretudo públicas.

Mas cabe avaliar que, para a ruptura com a gramática tradicional, teve-se como referência, através de uma dialogicidade estabelecida, os estudos de Geraldi (1991), que, por sua vez, remetem para outras discussões, como as de Cullioli, por exemplo. O autor discute a questão a partir de uma compreensão de que, para os estudos gramaticais, em nível de educação básica, ela deveria se dar em três momentos imbricados, tendo como princípio a ser observado a língua realizada. Esses momentos, caracterizados como ações com a linguagem, se apresentam como atividades lingüísticas, que são praticadas nos processos interacionais, atividades epilingüísticas, que são a resultante de uma reflexão que toma os recursos expressivos como seu objeto e, por fim, as atividades metalingüísticas, que constroem uma metalingüagem sistemática com a qual se fala sobre a língua.

Segundo Geraldi (1991), as ações lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas se dão em um processo, que ele caracteriza como análise lingüística, que, de forma inversa, sistematiza as questões referentes aos conceitos próprios da linguagem, tendo em vista a compreensão do seu funcionamento, sobre ponto de vista discursivo. Pela trajetória do teórico que se tem como referência, por discurso entendem-se efeitos de sentido, que emergem do enunciado, portanto, o lugar da intra/intersubjetividade, ou o lugar de discursos em movimento. Isso implica uma compreensão de que o discurso transcende a estrutura, cabendo à análise lingüística uma reflexão, também, sobre os elementos discursivos ou os pontos de deriva do sujeito no enunciado, sendo esse o processo de ditatização dos conteúdos gramaticais, considerados pela ruptura.

Em se tratando do *corpus* de análise, se, antes da sua organização, já havia proposta de ruptura com a lógica aristotélica, que se abateu sobre o conhecimento, até recentemente, ou ainda, se há uma proposição de trabalho com a linguagem, em seu caráter discursivo, resta saber se essa ruptura, de fato, se sustenta no modo de organização do ensino da linguagem, no que se refere à reflexão sobre a língua. Nessa busca, procuraremos saber por onde deve passar a didatização desse conteúdo nos PCNEFs de Língua Portuguesa. Tomemos, do documento, a forma como ele concebe essa ruptura, aliás, através de um fragmento já analisado em outro momento, para discutir uma outra questão.

(...) as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas, (...), que devem permitir, por meio de análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar suas competências discursivas. (PCNEFs:27)

Esse fragmento, que guardou, em um outro momento, outra possibilidade de leitura, nos permitirá, agora, compreendê-lo a partir de um outro ponto de vista. Através da discussão levantada, analisaremos, nele, algumas questões que podem ser fundadoras, já que elas guardam pontos de deriva do sujeito, sendo que é nesses pontos que se pode começar a

compreender em que consiste a ruptura com o “velho”, ou com o ensino da gramática. Em primeiro lugar, começaremos essa discussão pelo sentido que o ensino de Língua Portuguesa deve ter, nos PCNEFs. A repetibilidade do fragmento vai recuperando formações discursivas que dialogam com posições teóricas que sustentam uma forma de trabalho com a linguagem para além da estrutura por ela mesma, sinalizando a ruptura pretendida. O presente indicativo do verbo *corresponder*, que centraliza, em torno dele, a questão, implica uma postura frente ao objeto de ensino, deixando irromper, no fio do enunciado, uma marca de subjetividade, que traz para o interior do fragmento, o *outro*, que ocupa o espaço do *mesmo*, através de uma interdiscursividade que deverá confirmar uma ruptura, já constituída para o ensino da linguagem, conforme discussão anterior. Através da dialogicidade levantada, portanto, recupera-se uma polifonia, marcada por uma heterogeneidade constitutiva, que traduz a ruptura com o modelo de ensino da estrutura da língua, indicando o ensino da linguagem, discursivamente.

Em segundo lugar, se se pôde caracterizar a primeira parte do fragmento por um polifonia constitutiva, o mesmo não se pode dizer do que se segue. Por uma heterogeneidade mostrada, que denota uma polifonia que irrompe no fio do enunciado, através do discurso autonímico, manifestado na relativa explicativa, assume-se o sentido dado ao ensino da gramática, no contexto do enunciado: *que devem permitir, por meio de análise e reflexão, sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos (... ) que permitam ao aluno ampliar a competência discursiva*. Por essa parte do fragmento, enquanto voz de explicitação, o modalizador discursivo *devem permitir*, pela sua natureza de autoridade, caracteriza o sentido da gramática, logo, o sentido do discurso no contexto do documento, que é de natureza instrumental, relacionado à competência básica a ser desenvolvida, que é a competência discursiva, e o que significa esse conhecimento para o contexto histórico/político.

Cabe, portanto, avaliar que a análise e reflexão da língua, no seu interior, que, de imediato, pelo fragmento, parece propor uma ruptura com a estrutura, acaba por assumir uma

postura, frente ao objeto de ensino, que o supõe como lugar de construção de instrumentos, portanto, pela sua natureza instrumental, próximo da gramática normativa, logo, um lugar de tensão ideológica. O discurso autonímico, que mostra, em síntese, o sentido da reflexão sobre a língua, recupera, através dos substantivos *expansão e construção*, as construções teóricas, tanto de natureza lingüística quanto pedagógica, capazes de sustentar o ensino da linguagem a partir do que tem sido proposto, ao longo do enunciado, que é o caráter instrumentalizador do conhecimento, assumido pelo documento.

Por fim, o fragmento tomado trata, também, da compreensão do que significa a ruptura com a gramática tradicional. A oração de natureza restritiva, na parte do fragmento que se segue, através do presente indicativo do verbo *supor*, busca fundamentos teóricos tanto de base lingüística quanto de base pedagógica, que interpelam uma interdiscursividade, que deverá sustentar os objetivos a serem alcançados, logo, em que consiste a didatização desse conteúdo, confirmando, de forma explícita, o seu sentido na educação básica.: *ampliar a competência discursiva*. Aqui, também, se confirma a posição de Dellamote-Legrand (2002) no que se refere às questões que perpassam todo e qualquer processo de didatização do conhecimento. O levantamento de um pressuposto teórico em detrimento de outro, sustentado em outros pressupostos, implica o sentido de cada um deles para o ensino.

Levantada a forma como os PCNEFs de Língua Portuguesa, da 1ª à 8ª série, propõem o ensino da gramática, remeteremos a discussão desse conteúdo para o segundo ciclo do ensino fundamental. A princípio, pelo que se considerou, esse processo se dá, no documento, a partir de um diálogo com os teóricos que tratam da questão, através da língua realizada, logo, a linguagem enquanto atividade. Portanto, o que será objeto de análise são as relações que se estabelecem com esse conteúdo, teoricamente. Inicialmente, gostaríamos de destacar a relação que ele estabelece com o sentido, melhor dizendo, com

o discurso. Aliás, cabe, aqui, antes de se buscar compreender em que consiste a sua didatização, reconhecer o que o documento concebe como discurso.

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. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes - mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado.(...) (PCNEFs:20-21)

Por esse fragmento, como em contextos anteriores, através de uma negociação de sentidos, encaminha-se uma metaenunciação, através do presente indicativo do verbo *significar*, que pode conceber o discurso sob o ponto de vista da subjetividade. A série de ações desencadeada - *dizer alguma coisa a alguém, de algum lugar, numa determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução*, recupera, na sua repetibilidade, formações discursivas que concebem o discurso na complexidade do sujeito, caracterizado pela sua horizontalidade, pelo seu lugar de legitimação, pelo gênero ao qual está ancorado, pelas esferas de circulação, que determinam as circunstâncias de interlocução.

Pelo fragmento levantado, portanto, a forma de compreensão do discurso o concebe como produto do interdiscurso, podendo ser compreendido como lugar de ideologia. Na seqüência, que pode ser caracterizada como um comentário, coloca-se em cena o divulgador, que recupera a compreensão do discurso como algo que está além do sentido na superfície do enunciado. Trata-se de uma síntese, que coloca os pólos em contato, ou a ciência e o leitor. Essa explicitação se dá através da recuperação do conceito divulgado, que é a noção de discurso, encaminhada pelo demonstrativo *isso*.

Ainda pelo fragmento acima, através da organização sintática de natureza argumentativa - *não são aleatórias/mas são decorrentes das condições em que o discurso é realizado*, construída por uma polifonia que, mesmo representando vozes em confronto, apresenta enunciadores que se igualam, pois negam, na repetibilidade do fragmento, o que não se

pode entender e o que se pode entender como discurso. A organização do fragmento, através da construção - *condições de produção* - pode deixar desencadear implícitos que são uma compreensão do discurso, atrelado ao sujeito, portanto, efeitos de sentido, que se constroem no momento mesmo da interlocução. E o próprio enunciado se encarrega de explicitar essa compreensão do discurso.

O discurso 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. (PCNEFs:21)

Mas, tal como a questão discutida anteriormente, seria essa a concepção de discurso que os PCNEFs de língua Portuguesa assumem, de fato? Ou ela seria apenas um lugar de negociação de sentido para que a função-sujeito, na sua diversidade, se apresente no enunciado? Essa é uma questão que será retomada, posteriormente. Por enquanto, retomaremos a discussão da reflexão sobre a língua, tendo em vista reconhecer o papel que ela representa, no contexto de ensino dos PCNEFs de Língua Portuguesa, no segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, o que significa tratar desse conteúdo, didaticamente, nesse nível de escolaridade?

Enquanto processo de didatização, pelas nossas leituras, pode-se ver a reflexão sobre a língua, sob dois pontos de vista diferenciados. Em primeiro lugar, pelo que se pode compreender da análise lingüística, ela se dá sob pontos de vista convergentes, ou seja, para esse processo, não houve disputa de espaços teóricos. O conflito se estabelece, mesmo, com o ensino tradicional e com as teorias de comunicação, vigentes no período da ditadura. Por essa condição da autoria frente ao objeto de ensino, a questão se apresenta no processo de escrita, nas etapas que encaminham as atividades, assim materializada:

- a refacção na produção de texto



*(...) Graças à mediação do professor, os alunos aprendem não só um conjunto de instrumentos lingüístico-discursivos, como também técnicas de revisão (rasurar, substituir, desprezar).(PCNEFs:78)*

- prática de análise lingüística
- *(...) além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilingüística, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalingüísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos lingüísticos característicos das práticas discursivas. (PCNEFs:78)*

Pelos fragmentos tomados, que tratam da análise lingüística como um pressuposto que pode significar uma ruptura com a gramática tradicional, pode-se compreender a questão, conforme já se considerou, sob o ponto de vista discursivo. Por eles, entrecruzam-se formações discursivas que propõem esse conteúdo como sendo lugar de discursividade, portanto, recupera-se, do próprio enunciado, a compreensão da língua realizada como sendo, por natureza, sígnica. (PCNEFs:20). As atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas propõem o ensino da linguagem ancorado no discursivo. Mas, pela interdiscursividade, buscada em outras áreas do conhecimento, como a pedagogia das competências, assumida ao longo de todo o enunciado, a análise lingüística vai retomando, por outras vias, o caráter instrumental que o ensino da linguagem guardou, ao longo de todo o enunciado.

Ao organizar atividades de análise lingüística, para possibilitar aos alunos a aprendizagem de conteúdos, (...) o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem. (PCNEFs:79)

Pelo fragmento acima, o sentido da análise lingüística, no contexto do PCNEFs para o segundo ciclo do ensino fundamental, retoma a negociação de sentido, fazendo-se impor

o pressuposto das concepções que dizem respeito à construção do conhecimento, ao longo do enunciado. Cabe avaliar que, por essa negociação de sentido, o próprio enunciado vai construindo uma tessitura do que seria a relação desse conteúdo com o ensino dos conceitos gramaticais. O que pareceu, anteriormente, encaminhar proposições para uma compreensão do ensino da linguagem, sob o ponto de vista da análise lingüística, discursivamente, sendo o discurso considerado como efeitos de sentido, começa a convergir posições que dizem respeito ao enunciado na sua totalidade: *o ensino deve centrar-se na tarefa de instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem.*

Pela parte do fragmento recortada, busca-se uma síntese do que deve ser a análise lingüística. Pela locução verbal *deve centrar-se*, que modaliza o discurso em um tom de autoridade, situa-se o seu objetivo, que, enquanto tarefa, converge para o que se pretende com o conhecimento, no contexto, que é o de instrumentalizar o aluno para o uso. Trata-se, portanto, de um conhecimento de natureza utilitária. Através dele, dialoga-se com a história recente, que foi objeto de discussão, propondo a análise lingüística como um instrumento para ampliar a competência discursiva. Pela didatização desse conteúdo, ainda, pela relação que o documento estabelece com o conhecimento em linguagem, resta saber qual é, de fato, o conceito de discurso assumido.

O discurso, quando produzido, manifesta-se, lingüisticamente, por meio de textos. O produto de atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja a sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. (PCNEFs:21)

Embora já tenhamos discutido o que é discurso para a AD, antes de buscarmos, no fragmento, em que consiste esse conceito, retornaremos à questão pelo ponto de vista de Orlandi (1988:58). Para a autora, a relação entre texto e discurso não é biunívoca. O texto

é uma unidade de análise, um conceito mediador, imprescindível para a construção do discurso. Por isso, é necessário tomá-lo enquanto estado determinado no processo discursivo, sendo o discurso o conceito teórico que corresponde aos efeitos de sentido entre locutores. Essa idéia se confirma em Bakhtin (1992:330), que afirma que o texto é o ponto de partida para se chegar às reminiscências históricas. Esse só pode ser concebido como efeito de sentido, produzido entre sujeitos. Aliás, conforme considerações de Pêcheux (1969:79), já citadas anteriormente, texto não é discurso.

Pelo fragmento tomado, essa não parece ser a compreensão da questão levantada. Pelo ponto de vista inicial, pode-se até pensá-la por essa perspectiva, já que o texto é a travessia do discurso, e não se pode imaginá-lo fora dele, mas pela seqüência que se segue, na repetibilidade do fragmento, pelo seu lugar teórico de origem, o discurso é concebido, não só por esse fragmento, mas por tantos outros, no enunciado, como constitutivo do próprio enunciado. Por essa compreensão, ele recupera formações discursivas capazes de concebê-lo como produto, que pode ser identificado na própria textualidade, através da sua organização interna, marcada pelos mecanismos de coesão e de coerência. Essa razão supõe o sentido da análise lingüística, no fragmento analisado anteriormente, considerada a relação que ela tem com o saber a ser ensinado, logo, com o discurso: *instrumentalizar o aluno para o domínio cada vez maior da linguagem*. Se, pelas práticas de análise lingüística, levantadas dos teóricos que discutiram a questão, pode-se compreender que o enunciado é o lugar da intra/interdiscursividade, esse deve ser o objeto de observação para a reflexão sobre a língua. Mas, para o PCNEFs, o que se propõe é que ele é a constitutividade do próprio discurso, marcada na textualidade. Por ela, portanto, salvaguarda-se o discurso na construção do enunciado.

Para concluir este capítulo, gostaríamos de retornar ao primeiro capítulo de análise. Se lá, através das marcas lingüísticas levantadas, foi possível levantar, no fio do enunciado, alguns pontos de deriva do sujeito, que nos permitiram relacionar os conceitos levantados às demandas sócio/histórico/políticos, neste capítulo, através de uma

compreensão do que consiste a didatização dos conteúdos, em linguagem, e os conflitos emergentes desse processo, foi possível complementar o sentido que a produção de conhecimento deveria ter, sobretudo para as camadas mais baixas da sociedade. Por meio do que consiste a produção de textos orais e escritos, a leitura e a reflexão sobre a língua, de forma sistematizada, fomos apontando, também, no documento, um pressuposto capaz de relacionar o conhecimento às necessidades históricas, que é o seu caráter instrumental. Por esse pressuposto, conforme entendimento de Maingueneau (2005), estabelece-se a relação do enunciado com a institucionalidade, ou com o lugar de origem do discurso, determinando os conhecimentos necessários, ou os saberes necessários de serem ensinados, e o objetivo primeiro a ser alcançado em linguagem: *ampliar a competência discursiva do aluno*.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para as nossas considerações finais, pela discussão ampla que foi implementada, poderíamos começar por um sem-número de lugares de deriva das nossas inquietações, mas, quando estamos diante de mais de uma opção, pela lei natural da racionalidade, somos forçados a decidir. Optamos por tomar como ponto de partida o entendimento de Maingueneau (2005) a respeito dos discursos institucionalizados. Conforme considerações anteriores, o autor afirma que esses discursos fazem, sempre, uma conexão com o seu lugar de origem. Por essa razão, por mais que o sentido de um discurso tenha tomado caminhos diferenciados, produzindo sentidos, também, diferenciados, a conexão se estabelece em forma de acordos, ou de confrontos, fazendo emergir efeitos de sentido, desejados, ou não, sem perder de vista o discurso fundador.

A considerar os discursos pela relação com os Aparelhos Ideológicos de Estado, supostos por Althusser, todos eles podem e devem ser também considerados como discursos institucionalizados, já que emergem das organizações instituídas pelo homem, na sua constitutividade histórica. Em se tratando dos discursos oficiais, cabe avaliar que o próprio Estado se institucionaliza, através dos órgãos de representação, que legitimam o discurso do

poder. Para o *corpus* de análise, pode-se afirmar que ele se conecta, pela via institucionalizada, ao Ministério da Educação, que, por sua vez, é uma representação delegada do poder legítimo. Na perspectiva da hipótese a ser investigada, que levantou a possibilidade de os PCNEFs serem um projeto de governo que deveria se tornar uma política de Estado, o caminho a ser perseguido, nessas considerações finais, perpassa, de forma sumária, pelas investigações que nos permitiram compreender a forma como se estabeleceram as conexões com o lugar de origem do discurso e as possíveis intenções com as quais ele foi constituído.

Fizemos a conexão suposta através das categorias analisadas, representadas nas marcas lingüísticas, capazes de estabelecer relações entre o *outro* e o *mesmo* dos discursos em movimento, em primeiro lugar, materializadas no percurso da interdiscursividade. Esse percurso abriu espaço para que pudéssemos compreender as inter-relações, nos permitindo chegar a uma subjetividade, que assumiu o *eu* do discurso, portanto, que assumiu as prescrições do enunciado e que prescrições foram traçadas. Por essa via, captamos alguns ditos e não-ditos, capazes de recuperar uma polifonia dispersa, que relaciona o documento com posições não só teóricas e metodológicas, mas também com as perspectivas sócio/histórico/políticas, logo, com a pretensão ideológica que subjaz ao enunciado. Através da interdiscursividade, portanto, foi possível levantar os conceitos a serem transpostos, didaticamente, para o campo do saber escolar, ou os que deveriam ser transformados em objeto de ensino e o objetivo dos conceitos supostos para esse processo.

A leitura, a produção de textos orais e escritos e a reflexão sobre a língua seriam os conteúdos a serem desenvolvidos, não só sob um princípio lingüístico/discursivo, mas também sob um princípio pedagógico, esse último se sustentando na pedagogia das competências. Os conteúdos a serem didatizados, ao lado dos pressupostos teóricos convergiriam para o objetivo básico do ensino de língua materna, que seria o de formar competências para o “exercício da cidadania”. Se esse ensino teve como fim trabalhar a discursividade, a competência básica a ser alcançada seria a discursiva.

Na esteira da interdiscursividade, traçamos, também, a intradiscursividade. Através do gênero ao qual o enunciado está ancorado, que permeia, no seu interior, uma natureza didático/prescritiva, procuramos compreender a forma como o *eu* abriu espaço para o *outro*, o que nos permitiu levantar um *ethos* constitutivo, através do qual o *mesmo* constrói uma imagem de *si* e do *outro* e a relação dessa imagem com a produção de conhecimento. Por essa inter-relação, foi possível a construção de um *ethos* positivo/negativo, ou um *eu* que sabe e um *outro* que deve se reconhecer carente dos conceitos a serem implementados no ensino de linguagem, tendo em vista os objetivos a serem alcançados.

Nas inter/intrarelacões que permeiam o *corpus* de análise, levantamos o processo de didatização dos conceitos científicos a serem transpostos para o campo do saber escolar, considerando a questão sob o ponto de vista de Delamotte-Legrand (2002). Conforme busca, ao longo da pesquisa, a visão da autora supõe esse processo como um lugar de tensão. Isso implicou considerar, na nossa compreensão, que ele não pode ser visto apenas como um espaço no qual a ciência se transforma em objeto de ensino, mas também como um lugar de pretensões, ou seja, um lugar do ideológico.

Pelas razões levantadas, gostaríamos, agora, de avaliar que, no processo de análise, foi tão necessário considerar os conteúdos lingüísticos a serem ensinados, quanto os pressupostos teóricos de base pedagógica, já que esses últimos foram os que ditaram o discurso da educação no contexto, ao assumirem os fundamentos da pedagogia das competências. Cabe ressaltar que foi nessa interdiscursividade que foi possível recuperar os discursos sócio/histórico/políticos subjacentes ao enunciado.

Através da proposta de trabalho com a linguagem, o objetivo a ser alcançado, nos PCNEFs, atrela o conhecimento ao projeto de reforma do Estado, apresentado à nação pelo governo FHC, idealizado pelo então Ministro Bresser Pereira. Esse projeto teria, entre outras metas, sinalizar uma orientação para a sociedade civil, com base no individualismo, com a intenção de “formar sujeitos competentes” para enfrentar a vulnerabilidade que o mercado de

trabalho passaria a configurar, tendo em vista colocar em prática as políticas econômicas, originadas da suposta reforma do Estado. Nesse contexto de reforma o discurso circulante passou a ser o das competências, para que todos tivessem oportunidades, não iguais, mas que tivessem oportunidades de trabalho. Em linguagem, para ser competente, teria de ter um domínio das discursividades, aliás, essa foi uma questão manifestada de forma intensa, no *corpus* de análise.

Mediante o que temos considerado, pode-se concluir que os PCNEFs são um projeto de governo, que, por sua vez, consolida um projeto de poder, hegemônico em suas intenções, já que ele dispersa, no enunciado, de forma velada, as pretensões de um governo que foi legitimado pela sociedade, através de um discurso que foi construído com base nas reformas de que o Estado necessitava para entrar, de vez, na nova ordem mundial. Esse pressuposto materializa a intenção do documento, logo, a sua natureza ideológica, ou as forças em confronto, com vistas à legitimação de uma política para a educação, principalmente para as camadas mais baixas da sociedade, o que lhe garante uma base pragmático/funcional. É essa natureza do ensino de língua materna que, embora se apresente na forma concreta de uso da linguagem, deverá concretizar um ensino de caráter utilitário.

Retomando Moraes (2001), para a autora, o conhecimento entendido como competências caracteriza um espaço de segregação, pois elas não se igualam em seus valores. Para uns, exigem-se níveis mais altos de aprendizagem, enquanto para a maioria, bastam as competências, no sentido genérico que o termo adquiriu, permitindo a sobrevivência nas franjas do núcleo duro do mercado fragmentário. Pela proposta, então, pode-se confirmar a conexão do discurso com o seu lugar de origem, já que, nele, estão dispersos os objetivos da educação a serem alcançados, no contexto político que o Estado brasileiro estava vivenciando

No espaço de discurso referenciado, através de uma intra/interdiscursividade marcada, o sujeito institucional interferiu no currículo, dizendo ao professor quais são as competências que são esperadas do aluno para que ele possa “exercer a cidadania”. Nessa inter-relação, o conhecimento escolar deverá refletir uma leitura da história e um fazer para a

história. Trata-se do Estado gestor, materializado no modelo de Estado Neoliberal, que é máximo quando precisa ser máximo e mínimo quando precisa ser mínimo. A discussão de Apple (1999) colocou, de forma sumária, porém clara, o sentido da educação para esse modelo de Estado, nas diferentes classes sociais.

No contexto até agora considerado para a educação, o que houve foi uma retomada da história, tendo em vista supor o conhecimento da forma como se faz necessário que ele se dê. Aliás, segundo Gentili (2003:103), o modelo de Estado configurado na reforma brasileira é, simultaneamente, original e repetitivo, cria uma nova forma de dominação e reproduz as formas anteriores. Portanto, ainda segundo o autor, a história não se repete, nem produz fissuras por ela mesma, mas, como afirma Foucault (2003), resulta de uma miríade de acontecimentos, que deixa emergir não uma repetibilidade da história, mas uma reorganização da própria história, perpassando os conceitos provenientes dos modelos de Estado instituídos. A propósito da reforma do Estado, a relação com o conhecimento, ainda segundo Gentili (2003:104), idealiza uma escola que serve para o desempenho do mercado, e sua expansão potencializa o crescimento econômico, portanto, atrelada ao poder econômico, logo, hegemônica em seus princípios.

O papel conferido à educação, no contexto histórico ao qual temos feito referência, que impõe ao conhecimento um caráter instrumental e utilitário, esvazia a escola do lugar do conflito. É como se todos os conteúdos nela discutidos fossem verdades absolutas, com lugar certo para a aplicação. Por essa razão, ela parece não se constituir em um Aparelho Ideológico, mantido pelo Estado, que interfere na constituidade do sujeito, mas sim o lugar determinado pelo próprio Estado para que todos que por ela passarem estejam plenos para o “exercício da cidadania”. A escola, enquanto pragmática, cumpre o papel que o filósofo Durkheim (1978) apresentou para ela, que seria o de produzir o homem de que a sociedade está necessitando. Vista sob esse olhar, ela passa a ser o lugar real de melhoria das condições de vida de todos, passando a ser o lugar por excelência das possibilidades de que todos “exerçam a cidadania”



Cabe retomar, no contexto de discussão, conforme se considerou, que cidadania não pode ser entendida como algo que se caracteriza por um exercício que garanta igualdade de direitos e de deveres para todos, relacionado à autonomia, tendo o Estado o seu papel a cumprir, mas sim como direito que cada um tem, deixando de fora desse exercício os deveres. Pela via única do conceito de cidadania, conforme considerações de Chauí (2003), em sua aula inaugural, o Estado se desloca do seu campo de responsabilidades para se tornar o Estado gestor, que deverá garantir o direito de que todos tenham acesso à escola, por exemplo.

Para concluir, gostaríamos, aqui, de remeter para a relação com os corpos dóceis aos quais Foucault (1987) faz referência. Se a escola está a serviço de um processo de produção do conhecimento que atenda ao modelo de Estado instituído, ou, mais especificamente, que seja a representação dos interesses do poder, é nesse processo que se estabelecem as relações com o trabalho. Isso implica que ela deverá treinar “corpos” para ocupar os lugares na cadeia produtiva. É nessa relação, também, que se deve buscar compreender o discurso circulante que está sendo proposto para o trabalho com a linguagem. Pelas considerações feitas até aqui, a linguagem, enquanto objeto de ensino, deixa de ser vista como lugar de subjetividades para guardar “lugar de prestígio” no exercício da cidadania, fundamentada nos pressupostos das competências.

Através das discussões feitas, pode-se fechar o círculo em torno da conexão que o enunciado pode fazer com o seu lugar de origem. O poder legítimo, constituído com o aval da sociedade, legitima, também o discurso da educação, dizendo para a escola que conhecimento ele espera que seja desenvolvido. Ou seja, que conteúdos são necessários, que pressupostos teóricos devem sustentar tal processo e através de que metodologias ele deve se dar, configurando, de forma plena, a hierarquia levantada por Machado e Bronckart (2005), em Paveau (1999): *A diz a B para agir para C*. Nessa síntese, o Estado diz ao professor como o aluno deve se relacionar com o conhecimento, tendo em vista formar o cidadão desejado.

Mediante o processo de análise, não poderíamos deixar de passar, finalmente, por uma consideração de Foucault (2003:236) a respeito do sujeito e a sua relação com o poder instituído, sobretudo na modernidade. Segundo o autor, a modernidade montou uma estratégia de organização da sociedade sem sujeito. Diríamos que se trata de um sujeito disseminado, apagado nas estruturas sociais e que só faz sentido na massa e é para ela que o olhar se volta. – *o poder burguês pôde elaborar grandes estratégias, sem que por este motivo se precise supor um sujeito*. A considerar o sujeito da forma como o supõe os PCNEFs de Língua Portuguesa, no que se refere à sua relação com o discurso e com a linguagem, historicamente, ele é disseminado na estrutura da sociedade, tornando-o, como diz Ferrero (1945:37), confirmando a posição de Foucault, matéria plástica do poder. São essas condições que permitem entradas estratégicas em lugares sutilmente planejados para serem o lugar do exercício do poder, como o currículo, por exemplo.

A maioria dos homens compõe-se de seres tímidos, modestos, passivos, que são a matéria plástica do Poder, porque nasceram para obedecer. A raça dos senhores é uma minoria de mais intensa força vital: os ambiciosos, os ativos, os imperiosos, que, pela ação ou pelo pensamento tem necessidade de se afirmar a sua superioridade.

## BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis (1970). *Aparelhos ideológicos de estado*. 3ª ed. Lisboa: Presença, 1995.

ANTUNES, Irandê. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

APPLE, Michael, W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_ *O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial*. In GENTILI, Pablo e SILVA, Tomás Tadeu. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Vozes: 2002

ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Ediouro, s.d.

AROUCA, Márcia de Azevedo. *Do discurso à educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96*. Tese de doutorado – PUC - SP, 2003.

AUTHIER-REVUZ, Jaqueline. *Heterogeneidades enunciativas*. Cadernos de Estudos Lingüísticos, Campinas 1990.

\_\_\_\_\_ *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1998.

BAKHTIN, Mikhail (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5ª ed. São Paulo: Hucitec, 1990.

\_\_\_\_\_ BAKHTIN, Mikhail *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_ *Problemas da poética de Dostoiévski*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Tendências Recentes do currículo do ensino fundamental, no Brasil*. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental*

*para as escolas brasileiras*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: fundação Carlos Chagas, 2000

BENVENISTE, Emile (1966). *Problema de linguística geral I*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1988.

BERENBLUM, Andréa. *A invenção da palavra oficial: identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BOBIO, Norberto. *Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política*. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BONAMINO, Alícia O. e MARTINEZ, Sílvia Alícia *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais: a participação das instâncias políticas do Estado*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs). *Políticas públicas para a educação: olhares diversos sobre o período de 1995 a 2002*. *Revista Ciência da Educação. Educação e Sociedade*, 80, vol. 23. 2002.

BORDIEU, Pierre. *Contrafogos: tática para enfrentar a invasão neoliberal*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BRAIT, Beth. *PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade*. In: ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas Mercado de Letras, 2000.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.

\_\_\_\_\_. *Subjetividade, argumentação, polifonia. A propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP: Imprensa oficial do Estado, 1998.

\_\_\_\_\_. *Polifonia e estratégias de monofonização*. Estudos lingüísticos: XXIII anais do seminário do GEL. Vol. I. Ribeirão Preto, São Paulo, 1994

BRASIL, Secretaria de Ensino Fundamental. *Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental Brasília : MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*: Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96*.

BRASÍLIA, MEC. *Plano Decenal de Educação*, 1993.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. *A reforma dos anos 90: lógica e mecanismo de controle*.  
[www.clad.org.ve/4/6/2006](http://www.clad.org.ve/4/6/2006)

BRONCKART, Jean-Paul e DOLZ, Joaquim. *A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem das ações de linguagem?* In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edmée. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAMARA JR, Mattoso Joaquim. *Estrutura da língua portuguesa*. 19ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989.

CASANOVA, Pablo González. *Globalidade, neoliberalismo e democracia*. In: GENTILI, Pablo. *Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

COSTA, Sérgio Roberto. *A concepção do leitor e do produtor de textos nos PCN's: uma análise crítica*. In: FREITAS, Maria Tereza A e COSTA, Roberto Sérgio (orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo, 2002.

COURTINE, Jean-Jaques. *Analyse du discours politique (le discours communiste adressé aux chrétiens)*. Langages 62. jun 1981.

CUNHA, Celso. *Uma política do idioma*. Livraria São José: 1964.

CURY, Roberto Jamil. *Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental*. In: BARRETO, Elba de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras* 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fundação Carlos Chaga, 2000.

DELAMOTTE-LEGRAND, Regine. *A profissão de professor: relação com os saberes, diálogos e colocação em palavras*. In: SOUZA-E-SILVA, M. Cecília Péres e FAÏTA, Daniel (orgs). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

DELORS, Jaques et al. *Educação: um tesouro a descobrir – relatório para a UNESCO, da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999.

DERRIDA, Jaques. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

DOLL JR. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

DOLZ, Joaquim e SCHNEWLY, Bernard. *Gênero e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência francófona*. In : DOLZ, Joaquim e SCHNEWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. (Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercados das Letras, 2004.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, São Paulo: 1987.

DURKHEIM, Emile. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

\_\_\_\_\_ *Educação e sociologia*. 11ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

\_\_\_\_\_ (1930) *Da divisão do trabalho social*. 2ª ed. Martins Fontes: 1999.

EAGLETON, Terry. *Ideologia, uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 1997.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986

FERRERO, Guglielmo. Os gênios invisíveis da cidade. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti – Editores, 1945.

FIORI, José Luís. 6<sup>o</sup> lições dos 90: *uma década de neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FOUCAULT, Michel (1979). *Microfísica do poder*. 18<sup>a</sup> ed. São Paulo: Graal, 2003.

\_\_\_\_\_ (1975) *Vigiar e Punir*. 12<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_ *O que é autor*. 4<sup>a</sup> ed. (s.d.)

\_\_\_\_\_ (1969) *Arqueologia do saber*. 4<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: forense Universitária, 1995.

\_\_\_\_\_ *As palavras e as coisas*. 6<sup>a</sup> ed. São Paulo: Martins Fontes: 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 19<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *A formação inicial e continuada dos profissionais da educação*. In: SILVA, Aída Maria Monteiro e AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (orgs.) *Retrato da escola no Brasil*. Brasília, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural*. In: LUIZ, Heron da Silva (org.). *A escola cidadã*. 4<sup>a</sup> ed. Petrópolis, 2000.

\_\_\_\_\_ *Cidadão produtivo*. Revista da FIOCRUZ *Trabalho, educação e saúde*. Rio de Janeiro, Vol. 1, março de 2003.

FUCHS, Catherine. *A paráfrase lingüística: equivalência, sinonímia ou reformulação*. Caderno de estudos lingüísticos n<sup>o</sup> 8. 1985, páginas 129 a 135.

GADET, Françoise. *Prefácio*. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução á obra de Michel Pêcheux*. 3<sup>a</sup> ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

GENOUVRIER, Emile e PEYTARD, Jean. *Lingüística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina: 1973.

GENTILI, Pablo. *A falsificação do consenso; simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*: 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

HENRY, Paul. *Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969)*. In: GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

JOMTIEN – Tailândia. *Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem. Conferência mundial sobre educação para todos. De 5 a 9 de março de 1990*.

KISTEVA, Júlia. *História da linguagem*. Lisboa: Edições 70, 1969.

LACAN, Jacques (1954-55). *O seminário: livro 2: o eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise*. Rio de Janeiro: 1985.

LEIBRUDER, Ana Paula. *O discurso de divulgação científica*. In: BRANDÃO, Helena Nagamine (coord). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000.

LOPES, Alice Casimiro. *Competências na organização curricular da reforma do ensino médio*. [www.senac.br/4/6/2006](http://www.senac.br/4/6/2006)



MACEDO, Elizabeth. *Currículo e competência*. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs). *Disciplina e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

MACHADO, Anna Raquel, BRONCKART, Jean-Paul. *De que modo os textos oficiais prescrevem o trabalho do professor? Análise comparativa de documentos brasileiros e genebrinos*. Delta, 2005.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_ *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_ *Gênese dos discursos*. Curitiba: Criar. 2005.

MALDIDIER, Denise. *Elementos para uma história da análise do discurso na França*. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). *Gestos de Leitura: da história do discurso*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MARINHO, Marildes. *A Língua Portuguesa nos currículos de final de século*. In: BARRETO, Elba Siqueira de Sá (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. 2ª ed. Campinas, SP: Autores associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

\_\_\_\_\_ *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. 2001

\_\_\_\_\_ *O discurso da ciência e da divulgação em orientações curriculares de Língua Portuguesa*. Revista Brasileira de Educação – ANPED, Nº 24, 2003.

MARX, Karl e ENGEL, Friedrich (1845-46). *A ideologia alemã*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1989.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003

MARX, Karl. *Os pensadores*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MINIASTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa: relatório conclusivo*. 1986.

MIRANDA, José A Brangança e CASCAIS, Antônio, Fernando. *A lição de Foucault*. In: FOUCAULT, Michel. *O que é autor?* 4ª ed. (s.d.).

MORAES, Maria Célia M. de. *Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*. Revista portuguesa de educação, Universidade do Minho, vol. 14, 2001

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A sociolinguística, a teoria da enunciação e a análise do discurso (convenção e linguagem)*. Série Estudos nº 6 Sobre o Discurso. Publicação do Instituto de Letras das Faculdades Integradas Santo Tomás de Aquino. Uberaba: MG, 1979.

\_\_\_\_\_ *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988

\_\_\_\_\_ *O inteligível, o interpretável e o compreensível*. In: ZILBERMAM, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2000.

PARAÍSO, Marlucy Alves. *Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa*. Cadernos de Pesquisas, v. 34, nº 122, p.283-303, maio/agosto, 2004.

PÊCHEUX, Michel (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

\_\_\_\_\_ *Análise automática do discurso (AAD- 69)*. In: GADET.F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

\_\_\_\_\_ *A análise do discurso: três épocas (1983)*. In: GADET. F e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

---

\_\_\_\_\_ *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni. *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1987.

\_\_\_\_\_ *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PERRENOUD, Philippe. *De uma metáfora a outra: transferir ou mobilizar conhecimentos?* In: DOLZ, Joaquim e OLLAGNIER, Edimée. *O enigma da competência em educação*. Porto Alegre: Artimed, 2004.

PLATÃO. *Diálogos – Político*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, (s.d.).

POPKEWITZ, Thomas S. *História do currículo, regulação social e poder*. In: SILVA Tomás Tadeu da. (org) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: SP: Mercado das Letras, 1996.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala: um estudo sociolinguístico*. 3ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional 1972.

ROJO, Roxane. *Os PCNs, as práticas de linguagem, (dentro e fora da sala de aula) e a formação de professores*. In ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Educ, Campinas: Mercado das Letras, 2000.

\_\_\_\_\_ *A concepção de leitor e o produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor do que estudar”*. In: FREITAS, Maria Tereza A e COSTA, Roberto Sérgio (orgs). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo, 2002.

---

\_\_\_\_\_ *Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas*. In: MEURER, J. L. et al.(orgs.). *Gêneros, teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

---

ROUSSEAU, Jean-Jaques. *O contrato social. Princípios de direito político*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes instáveis na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 3ª ed. Rio de Janeiro, 1989.

SANTOS, Leonor Werneck. *O ensino de Língua Portuguesa e os PCN'S*. Revista Linguagem em (Dis)curso, v\_5n\_1,jul\_dez\_2004.

SAUSSURE, Ferdinand (1916). *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, (s.d.)

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA JR, João dos Reis. *Reforma do Estado e do Brasil na educação de FHC*. São Paulo: Xamã, 2002.

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, MARINHO, Marildes e SILVA, Ceris Salette Ribas da. *Leituras do professor*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993

---

## **ANEXO I**

### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO / DF**

#### **Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.**

**CEB-Par. 3/97, aprovado em 12/3/97 (Proc. 23001.000102/97-16)**

#### **I - RELATÓRIO**

Em 10 de setembro de 1996, o Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Prof. Paulo Renato Souza, endereçou ofício ao Conselho Nacional de Educação (CNE), solicitando a apreciação do Colegiado sobre o documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - versão agosto 1996.- Esse conjunto, de mais de mil páginas, apresentado a partir de um Documento Introdutório, contém orientações e sugestões para o ensino fundamental em dois ciclos equivalentes às quatro primeiras séries, nas áreas de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, assim como nos chamados Temas Transversais - Convívio Social e Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual.

Por se tratar de questão de suma importância e de abrangência nacional, convém historiar sumariamente a origem e a evolução dos PCN.

No final de 1995, antes da constituição do CNE, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) havia divulgado, para todo o País, a primeira versão dos PCN elaborada por equipes especialmente contratadas pela SEF/MEC compostas por professores com exercício no ensino fundamental, contando com a assessoria de professores especialistas. Essa primeira versão foi enviada a cerca de 400 consultores: professores universitários de todo o País, especialistas das diferentes áreas e representantes das principais associações científicas ligadas à educação. Foi solicitado a cada consultor e a cada entidade um parecer a respeito do documento em geral ou da parte referente à sua especialidade.

Ao propor e desencadear um processo de formulação de objetivos, metas, estratégias e metodologias para o ensino fundamental o MEC estava, por certo, procurando responder a uma exigência premente de melhoria desse nível de ensino, cuja importância é inquestionável. A natureza da proposição do MEC provocou, em todo o país, um debate muito produtivo sobre a questão curricular. Disso resultou uma série de reuniões e publicações de dezenas de artigos sobre o assunto.

Talvez estejamos vivendo um dos períodos de maior intensidade de debates sobre temas educacionais dos últimos tempos, com a participação altamente interessada de professores de vários níveis de ensino, assim como das associações que os representam.

O próprio MEC, através de suas Delegacias Estaduais, promoveu nos estados da federação reuniões com professores, com a finalidade de dar conhecimento e provocar o debate sobre os PCN.

Não obstante a constatação de uma reação de grande interesse por parte da comunidade educacional, é preciso distinguir importantes nuances no interior dessa reação. Uma das principais reservas constatadas se refere ao processo inicial de elaboração dos PCN, centrado nas mãos de determinadas equipes sem a colaboração de grupos de especialistas e pesquisadores dedicados há muito tempo aos estudos específicos sobre currículo. Há que se observar entretanto que, se a própria orientação geral do processo teve no MEC seu centro emissor, este em fase posterior submeteu o resultado à contribuição de uma rede muito mais ampla de especialistas, pela via de pareceres. Até agora, foram apresentados cerca de 700 pareceres, com muitas sugestões incorporadas nas sucessivas versões dos PCN. Outra reserva observada foi a ausência de uma consulta prévia ao público alvo, representado principalmente pelos professores do ensino fundamental, embora a equipe inicial de elaboração tivesse sido formada, basicamente, por professores deste mesmo nível de ensino.

O CNE começou a acompanhar o movimento em torno dos PCN muito antes de ser oficialmente convidado a fazê-lo, pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto, em 10/09/96. Logo ao iniciar suas atividades, em março de 1996, os Conselheiros que compõem a Câmara de Educação Básica (CEB) tornaram conhecimento do trabalho que estava sendo realizado pela SEF. De fato, alguns dos Conselheiros já tinham recebido o conjunto de PCN e tinham sido convidados a emitir parecer sobre os mesmos na qualidade de consultores.

Desde o início dos trabalhos na Câmara, havia a consciência da responsabilidade sobre o assunto, de modo especial porque os PCN constituem tema sobre o qual o CNE exerce função de assessoria, de acordo com o artigo 9º da Lei 9.131/95 e com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse tema não se confunde com a definição de diretrizes curriculares e de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, nos termos dos artigos 9º, parágrafo 1º e 26 da LDB.

Enquanto o debate em torno dos PCN corria por todo o país, especialmente dentro do ambiente universitário, no interior da CEB prosseguiram os estudos individuais e as discussões coletivas a seu respeito. Os Conselheiros preocuparam-se também em levar o assunto para discussão nas respectivas instituições de trabalho, buscando a palavra qualificada de especialistas em cada uma das áreas contempladas pela versão dos PCN de agosto de 1996.

Constatou-se a necessidade de ouvir a opinião de professores dos diferentes níveis de ensino, em especial os do ensino fundamental, pois a primeira etapa da proposta dos PCN corresponde a esse nível. Buscava-se, assim, abrir um canal que permitisse uma maior proximidade entre o CNE e os professores, em cada uma das cinco grandes regiões do País. Realizaram-se, então, seminários regionais, em Recife para a região nordeste, em Cuiabá para a centro-oeste, em São Paulo para a sudeste e em Belém para a região norte. Na região sul haviam sido realizadas, à época, várias reuniões promovidas pelo

MEC e pela SEE para o mesmo fim, o que levou à suspensão, ali, do seminário regional. Os quatro seminários foram organizados sob a coordenação do CNE e contaram com a colaboração dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios sedes dos eventos. Contaram também com a participação de universidades, associações científicas e culturais e entidades representativas de profissionais da educação. Ainda que por meio de soluções locais diferentes, os seminários proporcionaram oportunidades para manifestações de idéias, sugestões e críticas.

Todos os que participaram desses seminários regionais constataram a riqueza das discussões, críticas e sugestões produzidas. Alguns resultados desses encontros acham-se em via de publicação na revista Documenta, veículo oficial de divulgação do CNE. Para a CEB, interessada em conhecer diretamente o pensamento dos principais envolvidos com uma possível aplicação dos PCN, ou seja, os professores do ensino fundamental, as informações recolhidas foram preciosas. Deixaram bastante claro o interesse que cerca a discussão sobre currículo, como aliás sobre qualquer tema ligado ao trabalho do professor e da escola. Constatou-se, igualmente, entre os professores, uma viva satisfação com o interesse demonstrado pelo MEC sobre as questões do ensino fundamental. Alguns professores chegaram a afirmar que, com os PCN, finalmente surgiu uma nova iniciativa voltada para problemas próprios do trabalho nas escolas e suas soluções a partir de sugestões trazidas pela discussão teórica recente no campo educacional. Houve, entretanto, dúvidas sobre a viabilidade de aplicação das soluções sugeridas, umas questionando a exigüidade dos prazos para discussão e outras decorrentes da falta de preparação adequada dos próprios docentes, ou pela falta de condições de trabalho e de assistência pedagógica sofrida pelas escolas da rede pública. A solução destas questões depende de uma política nacional de valorização e de formação inicial e continuada do professor.

Parte dos documentos obtidos nos seminários regionais foi encaminhada à SEF, exercendo, assim, a CEB, sua função de assessoria ao MEC e contribuindo para o aprimoramento da proposta dos PCN. A par disso, a Câmara continuou refletindo sobre os PCN, à luz das discussões havidas nos seminários, bem como de análises e contribuições individuais dos conselheiros. Com esse trabalho, a Câmara alcançou um nível de entendimento sobre o significado, os propósitos e o alcance dos PCN, atingindo uma compreensão adequada sobre o seu papel a respeito desta matéria. O documento enviado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto ao CNE é fruto de importante programa do governo na busca de soluções para os problemas que afligem o ensino fundamental, base para qualquer política educacional de âmbito nacional e de longo prazo. Sua proposição causou grande impacto na comunidade educacional brasileira, estimulando um debate muito produtivo, não apenas sobre questões curriculares, mas sobre todas as questões que dificultam a vida das escolas.

## II - VOTO DO RELATOR

Após análise do documento e das reações por ele provocadas na comunidade educacional, conclui-se:

1. Os PCN apresentam princípios educativos e uma proposta de articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sem criar novas disciplinas ou se revestir de caráter de obrigatoriedade.
2. Os PCN, como referencial nacional, apontam para um horizonte de aperfeiçoamento da qualidade no ensino fundamental, e sua aplicação pressupõe o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" e a gestão curricular autônoma, tanto das Secretarias Estaduais e Municipais, quanto das escolas, respeitando, desta forma, a estrutura federativa do País. Ao serem utilizados, deverão estimular o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola e envolver a atuação dos professores e equipes pedagógicas das Secretarias de Educação e das unidades escolares, não apenas na discussão e redefinição curricular, como também incorporando as experiências diferenciadas da população em respeito à pluralidade cultural brasileira.
3. Os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem, em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas.

---

4. Os PCN não dispensam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais, que deverão fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional, nos termos do artigo 26 da Lei 9.394/96 (LDB).

Tendo em vista os dispositivos constitucionais e legais pertinentes, a CEB exercitará a sua função deliberativa, formulando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Ainda no exercício de sua competência, ao MEC caberá a avaliação permanente e a revisão periódica dos PCN.

É nosso o voto.

Brasília-DF, em 12 de março de 1997.

Conselheiros Relatores

Edla de Araújo Lira Soares

Fábio Luiz Marinho Aida

Hermengarda Alves Ludke

Regina Alcântara de Assis

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 12 de março de 1997.

(aa) Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente

Hermengarda Alves Ludke - Vice-Presidente



## **ANEXO II**

### **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO / DF**

#### **Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais.**

**CEB-Par. 3/97, aprovado em 12/3/97 (Proc. 23001.000102/97-16)**

#### **I – RELATÓRIO**

Em 10 de setembro de 1996, o Senhor Ministro de Estado da Educação e do Desporto, Prof. Paulo Renato Souza, endereçou ofício ao Conselho Nacional de Educação (CNE), solicitando a apreciação do Colegiado sobre o documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) - versão agosto 1996.- Esse conjunto, de mais de mil páginas, apresentado a partir de um Documento Introdutório, contém orientações e sugestões para o ensino fundamental em dois ciclos equivalentes às quatro primeiras séries, nas áreas de: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, assim como nos chamados Temas Transversais - Convívio Social e Ética, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual.

Por se tratar de questão de suma importância e de abrangência nacional, convém historiar sumariamente a origem e a evolução dos PCN.

No final de 1995, antes da constituição do CNE, a Secretaria de Educação Fundamental (SEF) havia divulgado, para todo o País, a primeira versão dos PCN elaborada por equipes especialmente contratadas pela SEF/MEC compostas por professores com exercício no ensino fundamental, contando com a assessoria de professores especialistas. Essa primeira versão foi enviada a cerca de 400 consultores: professores universitários de todo o País, especialistas das diferentes áreas e representantes das principais associações científicas ligadas à educação. Foi solicitado a cada consultor e a cada entidade um parecer a respeito do documento em geral ou da parte referente à sua especialidade.

Ao propor e desencadear um processo de formulação de objetivos, metas, estratégias e metodologias para o ensino fundamental o MEC estava, por certo, procurando responder a uma exigência premente de melhoria desse nível de ensino, cuja importância é inquestionável. A natureza da proposição do MEC provocou, em todo o país, um debate muito produtivo sobre a questão curricular. Disso resultou uma série de reuniões e publicações de dezenas de artigos sobre o assunto.

Talvez estejamos vivendo um dos períodos de maior intensidade de debates sobre temas educacionais dos últimos tempos, com a participação altamente interessada de professores de vários níveis de ensino, assim como das associações que os representam.

O próprio MEC, através de suas Delegacias Estaduais, promoveu nos estados da federação reuniões com professores, com a finalidade de dar conhecimento e provocar o debate sobre os PCN.

Não obstante a constatação de uma reação de grande interesse por parte da comunidade educacional, é preciso distinguir importantes nuances no interior dessa reação. Uma das principais reservas constatadas se refere ao processo inicial de elaboração dos PCN, centrado nas mãos de determinadas equipes sem a colaboração de grupos de especialistas e pesquisadores dedicados há muito tempo aos estudos específicos sobre currículo. Há que se observar entretanto que, se a própria orientação geral do processo teve no MEC seu centro emissor, este em fase posterior submeteu o resultado à contribuição de uma rede muito mais ampla de especialistas, pela via de pareceres. Até agora, foram apresentados cerca de 700 pareceres, com muitas sugestões incorporadas nas sucessivas versões dos PCN. Outra reserva observada foi a ausência de uma consulta prévia ao público alvo, representado principalmente pelos professores do ensino fundamental, embora a equipe inicial de elaboração tivesse sido formada, basicamente, por professores destem mesmo nível de ensino.

O CNE começou a acompanhar o movimento em torno dos PCN muito antes de ser oficialmente convidado a fazê-lo, pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto, em 10/09/96. Logo ao iniciar suas atividades, em março de 1996, os Conselheiros que compõem a Câmara de Educação Básica (CEB) tomaram conhecimento do trabalho que estava sendo realizado pela SEF. De fato, alguns dos Conselheiros já tinham recebido o conjunto de PCN e tinham sido convidados a emitir parecer sobre os mesmos na qualidade de consultores.

Desde o início dos trabalhos na Câmara, havia a consciência da responsabilidade sobre o assunto, de modo especial porque os PCN constituem tema sobre o qual o CNE exerce função de assessoria, de acordo com o artigo 9º da Lei 9.131/95 e com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esse tema não se confunde com a definição de diretrizes curriculares e de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, nos termos dos artigos 9º, parágrafo 1º e 26 da LDB.

Enquanto o debate em torno dos PCN corria por todo o país, especialmente dentro do ambiente universitário, no interior da CEB prosseguiram os estudos individuais e as discussões coletivas a seu respeito. Os Conselheiros preocuparam-se também em levar o assunto para discussão nas respectivas instituições de trabalho, buscando a palavra qualificada de especialistas em cada uma das áreas contempladas pela versão dos PCN de agosto de 1996.

Constatou-se a necessidade de ouvir a opinião de professores dos diferentes níveis de ensino, em especial os do ensino fundamental, pois a primeira etapa da proposta dos PCN corresponde a esse nível. Buscava-se, assim, abrir um canal que permitisse uma maior proximidade entre o CNE e os professores, em cada uma das cinco grandes regiões do País. Realizaram-se, então, seminários regionais, em Recife para a região nordeste, em Cuiabá para a centro-oeste, em São Paulo para a sudeste e em Belém para a região norte. Na região sul haviam sido realizadas, à época, várias reuniões promovidas pelo MEC e pela SEE para o mesmo fim, o que levou à suspensão, ali, do seminário regional. Os quatro seminários foram organizados sob a coordenação do CNE e contaram com a colaboração dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios sedes dos eventos. Contaram também com a participação de universidades, associações

científicas e culturais e entidades representativas de profissionais da educação. Ainda que por meio de soluções locais diferentes, os seminários proporcionaram oportunidades para manifestações de idéias, sugestões e críticas.

Todos os que participaram desses seminários regionais constataram a riqueza das discussões, críticas e sugestões produzidas. Alguns resultados desses encontros acham-se em via de publicação na revista Documenta, veículo oficial de divulgação do CNE. Para a CEB, interessada em conhecer diretamente o pensamento dos principais envolvidos com uma possível aplicação dos PCN, ou seja, os professores do ensino fundamental, as informações recolhidas foram preciosas. Deixaram bastante claro o interesse que cerca a discussão sobre currículo, como aliás sobre qualquer tema ligado ao trabalho do professor e da escola. Constatou-se, igualmente, entre os professores, uma viva satisfação com o interesse demonstrado pelo MEC sobre as questões do ensino fundamental. Alguns professores chegaram a afirmar que, com os PCN, finalmente surgiu uma nova iniciativa voltada para problemas próprios do trabalho nas escolas e suas soluções a partir de sugestões trazidas pela discussão teórica recente no campo educacional. Houve, entretanto, dúvidas sobre a viabilidade de aplicação das soluções sugeridas, umas questionando a exigüidade dos prazos para discussão e outras decorrentes da falta de preparação adequada dos próprios docentes, ou pela falta de condições de trabalho e de assistência pedagógica sofrida pelas escolas da rede pública. A solução destas questões depende de uma política nacional de valorização e de formação inicial e continuada do professor.

Parte dos documentos obtidos nos seminários regionais foi encaminhada à SEF, exercendo, assim, a CEB, sua função de assessoria ao MEC e contribuindo para o aprimoramento da proposta dos PCN. A par disso, a Câmara continuou refletindo sobre os PCN, à luz das discussões havidas nos seminários, bem como de análises e contribuições individuais dos conselheiros. Com esse trabalho, a Câmara alcançou um nível de entendimento sobre o significado, os propósitos e o alcance dos PCN, atingindo uma compreensão adequada sobre o seu papel a respeito desta matéria.

O documento enviado pelo Senhor Ministro da Educação e do Desporto ao CNE é fruto de importante programa do governo na busca de soluções para os problemas que afligem o ensino fundamental, base para qualquer política educacional de âmbito nacional e de longo prazo. Sua proposição causou grande impacto na comunidade educacional brasileira, estimulando um debate muito produtivo, não apenas sobre questões curriculares, mas sobre todas as questões que dificultam a vida das escolas.

## II - VOTO DO RELATOR

Após análise do documento e das reações por ele provocadas na comunidade educacional, conclui-se:

1. Os PCN apresentam princípios educativos e uma proposta de articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sem criar novas disciplinas ou se revestir de caráter de obrigatoriedade.

2. Os PCN, como referencial nacional, apontam para um horizonte de aperfeiçoamento da qualidade no ensino fundamental, e sua aplicação pressupõe o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas" e a gestão curricular autônoma, tanto das Secretarias Estaduais e Municipais, quanto das escolas, respeitando, desta forma, a estrutura federativa do País. Ao serem utilizados, deverão estimular o desenvolvimento do projeto educativo de cada escola e envolver a atuação dos professores e equipes pedagógicas das Secretarias de Educação e das unidades escolares, não apenas na discussão e redefinição curricular, como também incorporando as experiências diferenciadas da população em respeito à pluralidade cultural brasileira.

3. Os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem, em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas.

4. Os PCN não dispensam a necessidade de formulação de diretrizes curriculares nacionais, que deverão fundamentar a fixação de conteúdos mínimos e a base nacional comum dos currículos, em caráter obrigatório para todo o território nacional, nos termos do artigo 26 da Lei 9.394/96 (LDB).

Tendo em vista os dispositivos constitucionais e legais pertinentes, a CEB exercitará a sua função deliberativa, formulando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN).

Ainda no exercício de sua competência, ao MEC caberá a avaliação permanente e a revisão periódica dos PCN.

É nosso o voto.

Brasília-DF, em 12 de março de 1997.

Conselheiros Relatores

Edla de Araújo Lira Soares

Fábio Luiz Marinho Aidar

Hermengarda Alves Ludke

Regina Alcantara de Assis

III - DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Básica acompanha o voto do Relator.

Sala das Sessões, em 12 de março de 1997.

(aa) Carlos Roberto Jamil Cury - Presidente

Hermengarda Alves Ludke - Vice-Presidente