

MÁRCIA ELISA VANZIN BOABAI

**LEITURA DOS PCNs/LP À LUZ DA TEORIA DA
ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA: DISSIMETRIA ENTRE O
TEXTO E O LEITOR**

PORTO ALEGRE

2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA – ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE – TEORIAS DO TEXTO E DO DISCURSO
LINHA DE PESQUISA – ANÁLISES TEXTUAIS E DISCURSIVAS**

**LEITURA DOS PCNs/LP À LUZ DA TEORIA DA
ENUNCIÇÃO BENVENISTIANA: DISSIMETRIA
ENTRE O TEXTO E O LEITOR**

MÁRCIA ELISA VANZIN BOABAID

ORIENTADOR: PROF. DR. VALDIR DO NASCIMENTO FLORES

Tese de Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso,
apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de
Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

**PORTO ALEGRE
2014**

Ao João Pedro e Antônio José, síntese do amor. Ao José Antônio, pelo lado ensolarado que escolhemos para caminhar. Meu agradecimento mais que especial só poderia ser dedicado a vocês, por estarem o tempo todo ao meu lado. Nos momentos mais difíceis, que não foram poucos, me fazendo acreditar que chegaria ao final desta difícil, mas maravilhosa etapa. Este período mostrou a verdade sobre a nossa vida: somos uma família!

AGRADECIMENTOS

Começar a escrever é criar uma voz, deixar-se levar por ela e experimentar as suas possibilidades. O estudante sabe que tudo depende do que permite essa voz que está inventando. E das modalidades que dela talvez se seguirão. Busca, para a escrita, a voz mais generosa, a mais desprendida. Antecipa para a leitura, a escuta mais aberta, a mais livre. Sabe que essa generosidade da voz e essa liberdade de escuta são os primeiros eleitos do texto, o mais importante, talvez o último. Por isso, o mais difícil é começar. Torna a começar. Uma e outra vez. E continua. Volta aos livros esparramados sobre a mesa. E segue. Afana-se em seu caderno de notas. E continua. Às vezes sente que não tem nada a dizer. E continua escrevendo, e lendo, para ver se encontra o que dizer. O texto vai lhe escapando das mãos. E continua. (LARROSA, 2003, p.36).

A escritura desta tese é revestida por muitos começos, rabiscos, anotações, além de recomeços e apagamentos. O maior desafio foi, sem dúvida, enamorar o papel em branco e a tela do computador, vê-los como companheiros diários de produção, somados aos vários livros marcados e roteirizados, marcados pela dúvida que sempre surgia: por onde começar a escrever?

Era sempre assim, iniciava as reflexões, deletava, amava os escritos em um dia, odiava-os no outro. Dias produtivos, em outros... nada. Comparo a escrita da tese ao resgate de nossa própria vida. A cada construção, uma descoberta; a cada aproximação, um encontro único; a cada descortino, a surpresa do achado. Mesmo que a atividade de produção tenha exigido sacrifícios, desapegos, também trouxe um fôlego novo, o amadurecimento e a generosidade dos que, direta ou indiretamente, estavam envolvidos e sofriram, vibravam a cada passo. Então, é momento de apresentar os interlocutores deste processo. Agradeço:

Aos meus pais, Júlio e Nereides, que com amor incondicional sustentam todo e qualquer passo meu e aos meus irmãos, Luciane e Fábio, que sempre fizeram com que eu me sentisse especial em suas vidas.

Ao professor Dr. Valdir do Nascimento Flores, professor-modelo tanto no profissionalismo com que leva a termo seu trabalho docente quanto na atenção e na dedicação inigualáveis com que trata seus orientandos. Obrigada por acreditar em mim sempre, mesmo quando as coisas pareciam fora de foco, me ensinando a procurar, por meio das inúmeras enunciações, o sentido da tese. Meu obrigada é imensurável.

Às professoras Dr. Carmem Luci da Silva e Dr. Claudia Toldo, que gentilmente aceitaram não só o convite de qualificação de tese, como também o de compor a banca final deste trabalho. Agradeço às generosas contribuições, a delicadeza e precisão ao exporem suas impressões acerca desta pesquisa. Estendo esses agradecimentos à professora Dr. Silvana Maria Bellé Zasso, por aceitar o convite de ler este trabalho. Agradeço também por acreditarem na função do professor e por traduzirem, por meio de pesquisas, a realidade da sala de aula. Tenham certeza de que são as pessoas com quem quero sempre dialogar.

À Magali, presença amiga nesta conquista.

A todos os amigos que acreditaram, auxiliaram e torceram pela realização deste trabalho.

Ao programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela oportunidade de realizar esta pesquisa.

RESUMO

Esta tese propõe-se a analisar os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos* (PCNs/LP), no quadro teórico da Linguística da Enunciação. Com este fim, busca, primeiramente, discorrer acerca da propositura, elaboração e divulgação do documento. Esse mapeamento analisa como a conjuntura educacional brasileira contribuiu para a elaboração do documento oficial. Na sequência, apoiado na leitura de alguns textos dos *Problemas de Linguística Geral I* (1995) e *II* (1989), que formam os textos basilares para o entendimento da teoria da enunciação de Benveniste, faz-se o resgate das noções que envolvem os estudos enunciativos e analisa como essas noções podem contribuir para a realização do quadro figurativo da enunciação e, assim, delinear uma metodologia que oriente uma análise enunciativa da leitura do texto oficial. A partir do enfoque teórico adotado e da interlocução com outros leitores de Benveniste, questiona quem são os interlocutores dos PCNs/LP do terceiro e quarto ciclos. São elencadas duas possibilidades de análise: a) o professor de língua materna, para poder fazer uma leitura adequada do texto dos PCNs/LP deve considerar que há uma relação interlocutiva suposta; b) a Teoria da Enunciação de base benvenistiana dispõe de aparato teórico-metodológico que permite reconhecer as marcas no texto que põem em evidência essa relação. A tese, enfim, mostra que há dissimetria entre o texto dos PCNs/LP e seu alocutário, porque o professor da educação básica, interlocutor “real” do texto, não se identifica com o alocutário do texto, pois não entende a concepção teórica que o sustenta e, conseqüentemente, não constrói a referência. É na lacuna do leitor, pela dificuldade em ler textos teóricos ou pelo despreparo teórico, que identificamos uma lacuna conceitual, fato que dificulta o entendimento do texto. Então, o ponto de vista enunciativo pode ser visto como um caminho para repensar sobre o ensino da língua materna, com o objetivo de aproximar texto e leitor.

Palavras-chave: Texto. Enunciação. Teoria da enunciação. PCNs/LP. Interlocutor.

ABSTRACT

This Ph.D. dissertation aims at examining the National Curricular Parameters of Portuguese Language for the third and fourth learning cycles (henceforth PCNs/LP), in the theoretical framework of Linguistics of Enunciation. On this purpose, it seeks firstly, to discuss about the filling, preparation and disclosure of the document. This initial mapping analyzes how the Brazilian educational environment has contributed to the development of the official document. Mainly supported by the texts gathered and published as Problems of General Linguistics I (1995) and II (1989), which form the basis for understanding Benveniste's Theory of Enunciation, one retrieves the notions involving enunciative studies and analyzes how these notions can contribute to accomplish the figurative context of utterance, thus outlining a methodology that guides an enunciative analysis of the referred official text. From the theoretical approach adopted and the dialogue with other Benveniste's readers, it investigates who are the interlocutors of the PCNs / LP. Two possibilities for analysis are listed: a) the L1 teacher, in order to make a proper reading of the PCN/ LP texts should consider that there is an interlocutive alleged relationship; b) the Theory of Enunciation of benvenistian basis offers a theoretical and methodological apparatus that allows one to recognize the marks in the text that highlights this relationship. Thus, this dissertation shows that there is asymmetry between the PCN / LP and its interlocutor, due to the primary education teacher, "real" party of the text does not identify with the interlocutor of the text, because they do not understand the theoretical concepts that sustain and, thus, build the references in the document. It is in the gap of the reader, by the difficulty in reading theoretical texts or by theoretical unpreparedness, that we identify this conceptual gap. This factor interferes with the text understanding. Hence, the enunciative point of view can be seen as a way to rethink L1 teaching, thus approximating text and reader.

Keywords: Text. Enunciation. Enunciation theory. PCN / LP. Interlocutor.

ABREVIACOES E REFERENCIAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC– Ministério da Educação

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNs/LP - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PCNs/INT- Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAC- Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania

SAEB- Sistema Nacional de Avaliação da educação Básica

PLANO- Plano Decenal de Educação para Todos

PMDE- Programa de Manutenção e Desenvolvimento da educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

PROUNI – Programa Universidade para Todos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

PISA- Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNME - Programa Nacional de Material Escolar

ANEB- Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC- Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

PLGI- Problemas de Linguística Geral I

PLGII- Problemas de Linguística geral II

Este material foi formatado de acordo com as normas vigentes no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujas diretrizes podem

ser acessadas na página do Programa. Os itens não contemplados nesse documento seguem as normas da ABNT.

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema 1 - O mapeamento histórico e estrutural do texto parametrizador.....	57
Esquema 2- Organização dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa.....	82
Esquema 3- A Teoria da Enunciação de Benveniste no ângulo dos PCNs.....	115
Esquema 4 - Configuração do quadro enunciativo de leitura dos PCNs/LP.....	141
Esquema 5- A real configuração do quadro enunciativo de leitura dos PCNs/LP.....	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1-Estrutura dos PCNs.....	60
Figura 2- Diagramas sobre Práticas de Linguagem retirados dos PCNs/LP.....	76

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Termos X emprego = entendimento.....	123
Quadro 2- Noções teóricas retextualizadas.....	127
Quadro 3 - Ocorrências do termo <i>gênero(s)</i> nos PCNs/LP.....	131
Quadro 4 - Exemplificação das lacunas conceituais.....	134

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 - O DESENHO CONTEXTUAL DA ESCOLA BRASILEIRA E O SURGIMENTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	25
1.1 O contexto escolar e o surgimento dos PCNs: currículo nacional na trajetória da educação brasileira	26
1.1.1 Educação básica para um mundo em transformação: o cenário mundial.....	31
1.2 A reforma educacional no Brasil: ações e projetos	37
1.3 A elaboração dos PCNs: breve incursão histórica.....	48
1.4 Estrutura global e organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	57
1.5 Encaminhamentos	62
CAPÍTULO 2 - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ORIENTAÇÕES PARA UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM AJUSTADO AOS USOS SOCIAIS DA LINGUAGEM	65
2.1 Os PCNs de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos: visão de ensino e aprendizagem.....	66
2.1.1 Primeira parte: apresentação da área de Língua Portuguesa.....	71
2.1.2 Segunda parte: Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos.....	78
2.2 Encaminhamentos	83

CAPITULO 3 -UM OLHAR SOBRE A TEORIA DA ENUNCIACÃO DE ÉMILE BENVENISTE	85
3.1 O caminho de leitura empreendido neste estudo.....	87
3.2 As bases da teoria da enunciação de Benveniste que ancoram este estudo.....	93
3.2.1 A noção de pessoa e não - pessoa pelas lentes de Benveniste.....	93
3.2.2 Subjetividade e intersubjetividade.....	100
3.2.3 A referência como parte da enunciação.....	105
3.2.4 O aparelho formal da enunciação diluído no quadro figurativo da enunciação.....	109
3.2.4.1 <i>O quadro figurativo da enunciação se apresenta.....</i>	<i>112</i>
3.3. ENCAMINHAMENTOS	116
CAPÍTULO 4- UM OLHAR ENUNCIATIVO DA LEITURA DOS PCNS/LP.....	117
4.1 Dificuldades de leitura: lacunas conceituais X espaço do interlocutor.....	121
4.2 A noção de "gênero(s)" : um exemplo.....	130
4.3 O quadro enunciativo de leitura a partir dos PCNs/LP.....	139
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155

INTRODUÇÃO

*[...] bem antes de servir para comunicar, a linguagem serve para viver. Se nós colocarmos que à falta de linguagem não haveria nem possibilidade de sociedade nem possibilidade de humanidade, é precisamente porque o próprio da linguagem é, antes de tudo, significar.
(Émile Benveniste, PLG II, p.222)*

No meio acadêmico, pesquisadores e professores muito têm discutido os diversos desafios de ensinar a disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à concepção teórica abordada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*¹ (doravante PCNs). Os professores, especialmente os que trabalham com o ensino de língua materna, vivem períodos de insegurança quanto à metodologia mais adequada para ensinar português na escola. Nessa perspectiva, repensar a prática do ensino de língua materna exige atenção redobrada, especialmente após a divulgação desse texto, momento em que surgem discussões que perpassam a legitimidade e viabilidade do documento que norteia a educação formal no país. Somado a isso, o advento e a discussão dos PCNs contribuíram para acentuadas mudanças no ensino público e privado, como um recurso para a melhoria do ensino, mas que não foram efetivadas devido à falta de familiaridade do professor em relação ao texto.

A passagem de um modelo tradicional de ensino de língua, focado nas concepções meramente conceitual e normativa da gramática, para uma prática centrada nos usos da língua, na produção e recepção de textos, sustentada por teorias linguísticas em que a língua é contemplada numa perspectiva enunciativo-discursiva, tem provocado muitas discussões e suscitado reflexões por parte dos estudiosos da linguagem. Refletir sobre o currículo e ensino de Língua Portuguesa na educação básica, examinando a linguagem para além de sua

¹ A partir deste momento usaremos a sigla PCNs para nos referir aos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

imanência, exige uma metodologia renovada, por isso, questões como *o quê, para quê e como* ensinar língua materna povoam o ideário de professores e pesquisadores. Vários estudiosos da linguagem, empenhados na busca do método mais adequado para ensinar língua materna na escola, querem respostas coerentes capazes de subsidiar a prática de sala de aula e fortalecer o trabalho do professor.

Dessa maneira, podemos dizer que esta tese nasceu da prática de sala de aula e busca em sua singularidade questionar quem são os interlocutores dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos*. Necessário considerar que o texto curricular tem interlocutor - professores da educação básica. Contudo, se o documento foi elaborado e desenvolvido para atender a esse público determinado, por que, efetivamente, não se estabelece na ambiência escolar? Uma observação, no entanto, se faz necessária: o professor, principal intérprete do documento, ao lê-lo, deveria se (re) apropriar do que leu, elaborando na prática seu entendimento. Isso posto, registramos que, em nosso ponto de vista, a relação interlocutiva se vê afetada pela não coincidência entre o texto e seu interlocutor pretendido, como também do leitor pretendido em relação ao texto, ou seja, há falta de sintonia neste encontro.

Tentando responder a essa indagação, têm-se duas motivações: a primeira delas é fruto de minha experiência como professora e de minha vivência na escola: o entendimento e a aplicabilidade dos PCNs de Língua Portuguesa no ambiente escolar se veem afetados pela não coincidência entre a instância pretendida e a instância real de alocação². A segunda, por seu turno, é de natureza teórica: a teoria da Enunciação de Émile Benveniste fornece os recursos necessários para a análise destas instâncias no texto – a pretendida e a real. Professora e pesquisadora se encontram. Da prática de sala de aula, surge a professora e do meio acadêmico, a pesquisadora. Dessa fusão, por vezes distinta, surge a complementaridade, a professora inquieta e a pesquisadora que interroga como fazer a ligação entre o que o documento propõe e a multiplicidade de metodologias aplicadas na prática escolar.

Há expressivo número de pesquisas e publicações que focalizam os *PCNs*, em específico, o de Língua Portuguesa. Entretanto, se, por um lado, muito se tem dito e escrito sobre esse assunto, é verdade também que, por outro lado, muito ainda se precisa fazer, a fim de que a proposta ali focalizada chegue para o professor e contribua no trabalho de sala de

²A Teoria da Enunciação de Benveniste, conforme é mais bem delineada no capítulo 3 deste trabalho, põe em relevo a forma pela qual a categoria de pessoa é condição fundamental para a enunciação, dado que “uma língua sem expressão da pessoa é inconcebível” (BENVENISTE, 1995, p. 287). Deve-se entender por “tu”, nesse escopo, qualquer instância de alocação, esteja ela efetivamente presente na cena enunciativa (como no caso do diálogo face a face) ou se apresentando como uma instância pretendida (como no caso do texto escrito). É nesse sentido que falo em “instância pretendida”, à medida que desde que um locutor assume a língua, “ele implanta o outro diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a este outro”.

aula. Este estudo busca sua singularidade por tratar de tal documento por meio de uma corrente teórica ainda não mobilizada para tanto. É justamente nesse espaço que emerge e se justifica este estudo.

As evidências delineadas até o momento sinalizam para o necessário entrelaçamento entre o conteúdo do documento oficial e o interlocutor. Dessa forma, é imprescindível rever o quadro de instabilidade acadêmica e teórica que inquieta o professor em relação ao documento e o ensino de Língua Portuguesa. Tais apontamentos aproximam-se das minhas inquietações, principalmente quando sinto dificuldades de dialogar com as palavras do documento, por vezes, ininteligíveis, quando falta embasamento e convivo com flutuações teóricas e com o desapego metodológico. Então, duas figuras se entrecruzam: o *eu*-professora, inquieta com a desconstrução de algumas experiências e o *eu*-pesquisadora, apoiada na Teoria de Benveniste, como recurso acadêmico, busco a possível resposta.

Vimos, na década de 90, o brotar de vários documentos educacionais - leis, diretrizes, pareceres – que objetivavam estabelecer um novo horizonte para a educação brasileira. Um dos documentos partejados, neste período, foram os PCNs. Hoje, mais de uma década da publicação, a falta de clareza em relação ao seu conteúdo ainda persiste. Outra dúvida se instala: como articular a proposta do documento curricular na sala de aula se o interlocutor não consegue estabelecer diálogo com o texto?

Desse questionamento, três inquietações ganham lentes de relevância. A primeira delas está centrada na definição do objeto de ensino de Língua Portuguesa, intercalada entre as práticas reais e as práticas desejáveis de ensino-aprendizagem. A segunda refere-se ao processo de recepção de textos destinados ao professor da educação básica – organização, divulgação, transposição didática –, ao meio acadêmico e às instituições de pesquisa. No bojo desse processo, o professor, que vive a interrogar-se acerca do construto teórico que pode embasar sua prática e, em muitas situações, convive com o conflito da sua formação inicial em relação à formação continuada.

A terceira inquietação reside na interpretação da proposta dos textos oficiais, neste caso, os *PCNs de Língua Portuguesa*, e em como traduzi-la numa metodologia efetiva que não só alimente os discursos pedagógicos, mas que de fato reúna a eficácia e o resultado pretendido pelo documento. Nesta última abordagem, tem-me interessado, sobretudo, a formulação de princípios teórico-metodológicos que possibilitem ler textos oficiais numa perspectiva enunciativa. Essas três dimensões são complementares. Acredito, porém, que a última inquietação contempla meu objeto de estudo, principalmente por observar que há um

distanciamento entre o texto oficial e a esfera escolar, motivo pelo qual parece ser pertinente verificar a quem os PCNs/LP se dirigem.

Dentro desse contexto, o ensino de língua materna tem suscitado, nas últimas décadas, inúmeros questionamentos, porque na prática não tem revelado avanços significativos, fato que convoca tanto o meio acadêmico quanto o ambiente escolar à reflexão. A partir dessa evidência, entendo que não há mais dúvidas: é urgente a necessidade de redimensionar o ensino de língua materna em consonância com o que apregoa os PCNs/LP.

Acredito³ que esse documento oficial, assim como outros documentos oficiais que o precederam, não representa todas as mudanças e inovações gestadas durante os últimos anos nas universidades e nos espaços de formação de professores, mas faz parte de um momento que recontextualiza as condições de historicidade em que foi produzido, tanto no que se refere à proposta de ensino necessária ou possível, ou como é arriscada e desafiadora quanto às orientações tematizadas no discurso oficial de renovação do ensino de língua. Os PCNs representam uma tentativa de oficialização de um discurso a ser desenvolvido nas práticas educativas das escolas por meio da interlocução com o meio acadêmico, o que neles imprime particularidades as quais precisam ser mais bem observadas por aqueles que, como eu, têm a posição privilegiada de, ao mesmo tempo, fazer parte do meio acadêmico e atuar em sala de aula.

Assumindo, pois, essa posição privilegiada, esta tese constitui-se como um estudo que visa à leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* do terceiro e quarto ciclos da educação básica, estando ancorada teórica e metodologicamente na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. A opção por esse aporte teórico se deu em virtude da inquietação que motivou a escrita deste estudo: trata-se de observar com quem o referido documento dialoga, ou, ainda, de acordo com a nomenclatura da teoria mobilizada, de tentar identificar uma instância pretendida de alocação, considerada como o “tu” da enunciação do referido texto.

Além disso, esta tese nasceu da prática da sala de aula e chegou à academia em busca de respostas para inquietações. Mais do que isso, este estudo nasce da constatação de haver uma lacuna entre o documento curricular e a esfera escolar, motivo pelo qual parece ser pertinente verificar a quem o texto se dirige, o que este estudo propõe que seja feito por meio da análise e identificação de índices no material textual que permitam postular um alocutário

³Alternarei, ao longo desta tese, as formas de tratamento de primeira pessoa do singular e primeira do plural, dada a necessidade pontual, em alguns trechos, de me marcar como autoracom maior individualidade de determinadas ações e processos, tanto quanto dada a necessidade, em outros tantos, de compartilhar o protagonismo com os demais envolvidos, como requer a pesquisa-ação.

como instância pretendida do texto, ao mesmo tempo em que confronta essa pretensão com os alocutários que efetivamente a ele se apresentam.

Refletir sobre os PCNs do ponto de vista enunciativo parece ser, também, um bom caminho para repensar sobre o ensino da língua materna. Isso porque esse viés teórico permite estabelecer motivações que, além de dirigirem o estudo, podem ser importantes para contribuir para uma leitura mais qualificada do texto em questão. São elas: a) o professor de língua materna, para poder fazer uma leitura adequada do texto dos *PCNs de Língua Portuguesa*, deve considerar que há uma relação interlocutiva suposta; b) a Teoria da Enunciação de base benvenistiana dispõe de aparato teórico-metodológico que permite reconhecer as marcas no texto que põem em evidência essa relação.

Penso ser necessário um parêntese para explicar o que me leva a esse objeto de estudo, portanto é preciso uma pequena volta no tempo, para dar a conhecer ao meu leitor quem aqui se enuncia.

Ao ingressar no doutorado, minha intenção de pesquisa sempre esteve direcionada ao aprofundamento da prática docente, o que envolvia também investigar a atividade do professor de Língua Portuguesa na escola. Das muitas possibilidades de análise, meu interesse voltou-se principalmente aos documentos parametrizadores. Por meio da leitura de obras que abordavam os *PCNs de Língua Portuguesa* e suas propostas para o ensino, compreendi a necessidade de aprofundamento teórico, pois, no mesmo período em que realizava tais leituras, ocorria, nas escolas, a divulgação dos *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul - As lições do Rio Grande*, no ano de 2009, quando também participei de muitas reuniões de capacitação sobre o referido documento. Nesses encontros, foi possível perceber que esse novo texto apresentava traços redesenhados da proposta contemplada nos PCNs, lançados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998. Logo, mais do que um documento oficial, se caracterizam por servir de base para o nascimento de outros documentos que também auxiliam na prática docente e estabelecem diretrizes para o ensino.

Além disso – e, sobretudo –, sou professora. Essa afirmação, com certeza, serve para demarcar minha trajetória na escola e também aponta algumas reflexões necessárias para justificar meu caminho neste trabalho.

No ano de 1991, iniciei minha carreira docente e, ao mesmo tempo, o curso de Letras, e pude acompanhar muitos avanços – meus e também do espaço escolar – que hoje podem

auxiliar em muitas das minhas reflexões. Na atividade como docente, desempenhada por 11 anos a partir da nomeação em um concurso público municipal, tive contato com a escola e aprendi qual era a tarefa docente. Ou seja, entendi que o professor de língua materna deve assumir a tarefa de instrumentalizar o aluno no conhecimento da língua, e, mais do que isso, deve auxiliar no desempenho linguístico e a competência comunicativa do aluno. Em 2002, nomeada em concurso público estadual, conciliei duas realidades – escola municipal e escola estadual – e pude entender aquilo que as aproxima e o que as afasta, ou seja, o limite de ambas. Nesse mesmo período, fui convidada para ministrar aulas no Curso Normal em uma escola particular, além de participar da equipe de supervisão de estágio. No ano de 2007, o convite foi para ministrar aulas no curso de Pedagogia e, novamente, conheci outra realidade educacional.

Nessa trajetória de mais de vinte anos, foi possível perceber, em diferentes momentos de observação, na própria escola ou nas atividades de cursos de capacitação pedagógica, grande distância entre o conteúdo proposto nos PCNs/LP e as ações dos professores. A partir da realidade vivenciada na escola, na conversa dos professores em momentos de intervalo e até mesmo nas reuniões de estudo, estava bastante claro que se abria uma possibilidade fecunda de pesquisa, pois era evidente a existência de um descompasso entre os documentos oficiais – nesse caso, os PCNs – e o leitor do texto. Ou seja, percebi que, na ambiência escolar, o documento que sustenta o ensino de língua materna não fazia parte das leituras dos professores, nem tampouco era estudado nas reuniões de formação⁴.

Essa realidade é encontrada ainda em muitas escolas, e vai exatamente na contramão do que se esperava atingir com a publicação e divulgação do documento curricular. No período em que estes foram estruturados, entre 1997 e 1998, o quadro educacional brasileiro desenhava-se como bastante insatisfatório. Alguns indicadores quantitativos e qualitativos mostravam o longo caminho a percorrer em busca da equidade, principalmente se comparado a outros países em estágio equivalente de desenvolvimento. Os dados relativos à análise da conjuntura brasileira revelavam desigualdades regionais, baixo aproveitamento escolar, defasagem idade/série, altos índices de evasão e de repetência e, ainda, professores com escolarização inadequada, bem como outros especialistas em áreas do conhecimento sem reflexões e informações que sustentassem sua prática pedagógica. O quadro ainda se

⁴ É útil registrar que os volumes dos PCNs/LP do terceiro e quarto ciclos foram encaminhados para todas as escolas do País. Contudo, um dado interessante chamou minha atenção e deve ser socializado: as escolas não dispõem do documento no acervo de suas bibliotecas. Na verdade tive muita dificuldade de encontrá-lo, o que me leva a questionar a verdadeira divulgação do texto em âmbito escolar.

intensificaria, pois o envolvimento dos docentes no projeto educativo da escola, no trabalho com outros professores, com pais e, em especial, com seus alunos era deficitário.

A nova realidade social, conseqüente da industrialização e da urbanização crescentes, da enorme ampliação da utilização da escrita, a 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 (PCNs/LP, 1998, p. 17).

Foi a partir da confirmação de que a educação deveria voltar seu olhar para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade que a construção de um modelo educacional se fez necessário. Um modelo que percebesse a escola como um espaço para desenvolver, aprimorar e vivenciar o conhecimento, sem se descuidar do respeito às diferenças e do compromisso com a construção da cidadania. Nesse cenário é que os PCNs foram apresentados à escola e à sociedade.

A partir da divulgação do documento, muitos foram os estudos desenvolvidos em diferentes linhas teóricas e com enfoques variados. Entre tantos, pode-se citar a coletânea de artigos organizados por Rojo (2008), compilados sob o título *Prática de Linguagem em Sala de Aula – Praticando os PCNs*, além de teses acerca de gêneros textuais e de análises de propostas de produção de texto.

Dessa forma, nas últimas décadas, muitas pesquisas foram articuladas ao processo de transformação educacional idealizado pelo documento, entre as quais se encontram as *Propostas Curriculares Estaduais*, os *Referenciais Curriculares*, entre outros. Esse grande número de estudos põe em evidência a importância que os *PCNs/LP* têm para a discussão acadêmica e para a política de edição de livros didáticos. Eis, portanto, um paradoxo: se os PCNs servem de subsídio para a construção de outros documentos, por que não percebemos, com tanta frequência e clareza, a aplicação da proposta educacional sugerida por eles na prática escolar?

Partindo da constatação de que o documento faz parte da agenda de discussões de muitos professores/pesquisadores, mas não da atividade pedagógica do professor, julgo ser necessário problematizar a leitura desse texto sob o ponto de vista do alocutário, que pressupõe, para que a proposta ali desenvolvida encontre eco na prática de sala de aula, tanto

na postura teórica do professor quanto na tentativa de homogeneizar⁵ o ensino e a escola, garantia de critérios coerentes para instrumentalizar a aprendizagem do aluno. Tal visão já é endossada por outros autores como Barbosa (2008), que no artigo *Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis?*, ressalta:

[a] maioria dos professores de Língua Portuguesa existentes na rede pública são ainda bastante distantes do professor pressuposto pelos PCNs. Por essa razão, projetos de formação se fazem necessários. Sem isso, corremos o risco de ver algo que, sem dúvida nenhuma, representou um avanço em termos de políticas educacionais públicas em nosso país se transformar em uma mera carta de intenções (BARBOSA, 2008, p.174, grifo nosso).

Nesse excerto, a autora sugere a existência de dois professores: aquele idealizado pelo documento e aquele que efetivamente faz parte da esfera escolar. Entre eles, um abismo. Outra pesquisa desenvolvida com temática semelhante é a de Marinho (2001, p. 89) que questiona: o que significa perguntar “*quem é o leitor dos PCNs?*”. É a partir dessas asserções e questionamentos que sublinho a existência de uma lacuna entre o documento e o seu interlocutor. Além disso, os exemplos citados apontam para a sintonia entre o objeto deste trabalho e a necessidade de entendimento do conteúdo do texto oficial. Assim, é na tentativa de aproximar os PCNs do seu interlocutor que este estudo se materializa. Isso impõe a escolha de uma teoria que possibilite a compreensão do que chamo de *instância pretendida de alocação* no documento curricular. Ou seja, é necessário optar por uma teoria que considere as categorias de *pessoa, tempo e espaço* e as coloque no centro de sua reflexão.

O indício da não-coincidência da instância de alocação pretendida com os alocutários reais que se instauram na leitura do texto pode soar um pouco estranho, visto que os PCNs foram criados como subsídio pedagógico para transitar e auxiliar a escola na elaboração do projeto educativo e subsidiá-la na organização do planejamento escolar. Entretanto, minha experiência de mais de vinte anos de magistério me leva a verificar que, na prática, ocorre exatamente o contrário: os PCNs não fazem parte da rotina de leitura dos professores, e, em muitas situações, são lidos, mas não são compreendidos. É na tentativa de entender porque tal problema se instaura que tomo como objeto de investigação o referido documento do ponto de vista enunciativo.

Com o objetivo de colher as respostas para este estudo, o movimento a seguir é explicitar ao leitor a estrutura desta tese, em quatro capítulos. O primeiro - *O desenho contextual da escola brasileira e o surgimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais*-

⁵ A ideia que permeia a proposta educacional é de que o ensino deva ser estruturado tendo como suporte uma base comum, é este o sentido do termo homogeneizar.

examina a escola brasileira no contexto histórico em que surgiu o documento. A motivação para o capítulo reside no entendimento de que, para empreender a leitura do texto parametrizador, faz-se necessário compreender a escola brasileira na década de 90 e as reformas educacionais que a antecederam, ao mesmo tempo em que serão registrados os contornos internacionais que contribuiram para repensar a educação brasileira. Também é o momento de apresentar a justificativa da elaboração dos PCNs em suas diferentes fases de construção.

O segundo capítulo – *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: orientações para um processo de ensino e aprendizagem ajustado aos usos sociais da linguagem* - faz a análise do conteúdo do documento oficial no que concerne a seus parâmetros para a Língua Portuguesa. Na sequência, é feita a apresentação do documento elaborado para essa área, voltado ao terceiro e quarto ciclos.

Uma vez feita essa descrição, o terceiro capítulo - *Um olhar sobre a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste* - discute alguns pressupostos da teoria que conduzem a leitura empreendida neste trabalho. Nele, são apresentados os eixos significativos da Teoria da Enunciação de Émile Benveniste, que são úteis para conduzir o entendimento dos PCNs.

Diante dos desdobramentos que essa teoria provoca, poderia ser questionada quanto à opção pela base teórica do referido autor. Explico: recorri à Teoria de Benveniste porque em seus apontamentos contempla *eu-tu-aqui-agora*, eixos imprescindíveis para elaborar o quadro enunciativo de leitura do texto. Além do que é importante assinalar que a Teoria da Enunciação de Benveniste permite uma abordagem que dá lugar à subjetividade, possibilitando a observação de singularidades que emergem *no texto e do texto*, produto da presença de um locutor que enuncia.

Considerando a leitura do texto e a evidência de que há nele uma instância pretendida de alocação, são retomados alguns artigos benvenistianos importantes para o estudo. São eles: *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), *A natureza dos pronomes* (1956) e *Da subjetividade na linguagem* (1958), da obra *Problemas de Linguística Geral I, em O homem na língua*, e *O aparelho formal da enunciação* (1970), da obra *Problemas de Linguística Geral II*, concernente ao bloco *A comunicação*. Esses artigos permitem a retomada das noções de *pessoa, não-pessoa, significação, referência, instância de discurso*, entre outros conceitos. Assim, o terceiro capítulo é o que embasa teoricamente a tese, pois é a partir dele que se constrói o subsequente.

O quarto capítulo - *Um olhar enunciativo da leitura dos PCNs/LP* - traz a reflexão acerca das possibilidades de elaboração de um quadro figurativo da enunciação a partir da

leitura do documento. Considerando que há dissimetria entre o professor, que de fato está na escola e possivelmente lê os PCNs/LP, e quem o texto pressupõe como instância de alocação, esse capítulo ressalta o interesse de aproximar o documento oficial da escola e da prática de sala de aula, considerando a realidade da primeira.

A partir da análise do documento, tendo como referência os estudos de Benveniste, será apresentada a metodologia⁶ de leitura do texto oficial na perspectiva enunciativa, o que possibilitará responder a questão deste estudo. Para finalizar, exponho as considerações que advêm da possibilidade de analisar a língua em uso (materializada no texto curricular) e a singularidade da cena enunciativa por meio do quadro figurativo da enunciação.

⁶Ao final de algumas seções e/ou capítulos apresento um esquema dos principais tópicos apresentados. Minha intenção é auxiliar o leitor na identificação dos principais eixos desenvolvidos e necessários para que ao final da explanação possa ter a dimensão do que foi desenvolvido.

CAPÍTULO 1

O DESENHO CONTEXTUAL DA ESCOLA BRASILEIRA E O SURGIMENTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

*Bons professores, como a aranha, sabem que lições, essas teias de palavras, não podem ser tecidas no vazio. Elas precisam de fundamentos. Os fios, por finos e leves que sejam, têm de estar amarrados a coisas sólidas: árvores, paredes, caibros. Se as amarras são cortadas, a teia é soprada pelo vento, e a aranha perde a casa. Professores sabem que isso vale também para as palavras: separadas das coisas, elas perdem seu sentido. Por si mesmas, elas não se sustentam. Como acontece com a teia de aranha, se suas amarras às coisas sólidas são cortadas, elas se tornam sons vazios: nonsense...
(RUBEM ALVES, 2001, p.19).*

Para empreender o tipo de leitura dos PCNs exigida pelos objetivos deste trabalho, faz-se necessário compreender em que contexto surge o referido texto. Isso implica, portanto, conhecer alguns aspectos da escola brasileira na década de 90, período em que o documento foi gestado e, finalmente, proposto ao público. Dessa forma, uma leitura mais detida dos PCNs impõe, ao mesmo tempo, a retomada descritiva e analítica de alguns fatos que protagonizaram mudanças no cenário educacional brasileiro e que, dessa forma, não somente contribuíram para que o texto passasse a existir, como também moldaram o conteúdo que por ele passaria a ser veiculado. Esse estudo parte do princípio de que o documento reflete

características específicas do contexto histórico em que foi produzido, motivo pelo qual torna-se indispensável o conhecimento da conjuntura de produção com a finalidade de compreender a relevância que ocupa no cenário educacional brasileiro.

Com esse objetivo em mente, este capítulo se estrutura em dois momentos distintos e sucessivos. Primeiramente, faz uma explanação do contexto de produção dos PCNs ao desenvolver breve análise histórica da educação brasileira na década de 90, explicitando os motivos da ênfase em direitos humanos e cidadania, e as razões da preocupação do Estado em preparar alunos para o mercado de trabalho. No segundo momento, reflete sobre algumas das transformações que a escola brasileira passou, explicitando em que medida a realidade da escola brasileira e a situação da educação em nível mundial contribuíram para a elaboração do documento parametrizador.

A fim de construir esse trajeto, o ponto de partida para a investigação bibliográfica são os exemplares denominados de *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)*⁷ e os *Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos*, destinados, portanto, ao Ensino Fundamental. Além desses dois volumes, apoiamo-nos em outros textos legais que regem as políticas de educação no Brasil, entre eles a *Constituição Federal* (1988), o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993) e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (1996), além de alguns textos que abordam conceitos linguísticos presentes no documento em estudo. Esses textos, em conjunto com os PCNs/LP, que são objeto estrito deste estudo, constituem documentos incontornáveis para a investigação acerca das condições da educação brasileira à época de lançamento dos *Parâmetros*.

1.1 O contexto escolar e o surgimento dos PCNs: currículo nacional na trajetória da educação brasileira

*Muitos dizem que o tempo está velho,
Mas eu sempre soube que existe um Tempo novo. (...)
Erguem-se casas como montanhas feitas de aço
E multidões movem-se nas cidades,
Como esperando alguma coisa.
Nos continentes risonhos ouve-se:
O vasto e aterrorizante mar, é realmente,
Apenas um minúsculo tanque.
A regulação do curso do rio,
O enxerto de uma árvore de frutas,
A educação de uma pessoa,
A reforma de um Estado*

⁷ O volume *Introdução* será consultado para mapear cronológica e didaticamente a proposta de construção do referido documento, ou seja, não será utilizado como *corpus*, mas como aporte teórico por conter informações relevantes sobre a proposta dos PCNs, seus princípios e fundamentos.

*Podem ser exemplos de crítica fecunda.
E também
Exemplos de arte.
(Bertold Brecht)⁸*

O Brasil, nas últimas décadas, tem vivenciado mudanças significativas em diversas esferas, o que, em maior ou menor grau, imprimem modificações substantivas também na educação. Por esse ponto, é possível entender que a estrutura e a organização do sistema educacional, como parte desse contexto mais amplo, traduzem, por meio das reformas educacionais, muitas dessas mudanças e peculiaridades, o que exige o olhar ocupado na busca do entendimento acerca da elaboração e aplicabilidade das políticas públicas de ensino.

Com base nessa premência, recuperar a visão histórica da escola brasileira é reconhecer a elaboração de um grande projeto⁹, sempre inconcluso. Dessa forma, não pretendemos apresentar uma história exaustiva da escola, mas uma rápida evocação das condições sociopolíticas que contribuíram para que o país refletisse sobre o acesso ao ensino, a permanência do aluno na escola e a melhoria da qualidade da educação. Assim, nosso objetivo não é construir um resgate histórico, mas traçar etapas da evolução das ideias que originaram as políticas públicas educacionais. Nesse sentido, optamos por analisá-las como uma “marca” da década de 90 e fazemos isso por dois motivos. Primeiro, porque entendemos que esta composição deriva de uma resposta governamental para um problema nacional (melhorar a educação brasileira), cujo objetivo é de legitimá-la em diversos contextos de implementação e, segundo, porque nesse processo de legitimação é possível elaborar associações com outras políticas educacionais, sempre direcionadas a materializar um projeto de educação no País.

Por muito tempo, a concepção de ensino esteve associada à valorização do que deveria ser ensinado, supondo-se, dessa forma, estar valorizando o conhecimento. Nesse processo, o ensino criou métodos e se tornou independente em relação à aprendizagem. Quanto à aprendizagem, esta passou a exercer papel secundário. Esse distanciamento provocou inúmeros problemas, dentre eles, o mais preocupante: o fracasso escolar.

⁸ Citação retirada da obra *Educar na esperança em tempos de desencanto*, de Pablo Gentili e Chico Alencar. Ed. Vozes, 2001, p.46.

⁹ Lembramos que, por mais interessante e profundo que possa ser o trabalho de resgate histórico acerca da Educação Brasileira, não é esse o objetivo deste estudo. Nosso propósito está diretamente relacionado ao contexto histórico da elaboração e divulgação dos PCNs, mantendo-se restrito a eles e somente recorrendo a outras fontes como suporte.

Esse novo panorama sinalizou-nos a necessidade de se aproximar aprendizagem e ensino, ou seja, construir uma unidade entre ambos, pois sem aprendizagem não há ensino¹⁰. Conforme o documento parametrizador, o conhecimento não é algo situado fora do indivíduo e nem mesmo pode ser construído independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem antropológica, cultural e psicológica, entre outros¹¹ (PCNs/INT¹², 1998, p.71).

Importante registrar que o documento explicita que a escola é considerada fundamental para proporcionar um conjunto de práticas, com o propósito de garantir aos alunos a apropriação de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Os conhecimentos que a escola oferece devem estar relacionados com o trabalho e como consequência a “máxima *“aprender a aprender”* parece se impor à máxima *“aprender determinados conteúdos”* que façam sentido para a vida presente e que ao mesmo tempo favoreçam o aprendizado de que o processo de aprender é permanente (Idem, pp. 43-44).

A fim de que tal aprendizagem ocorra, é necessária a utilização de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a construção da capacidade de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas.

Metodologias que favoreçam essas capacidades favorecem também o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. Em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho (Idem, p. 44 - 45).

As concepções de ensino e de aprendizagem, consideradas importantes para a composição de um novo modelo curricular, ficam explícitas na tessitura do documento. Nesse formato, destacam, também, que por muito tempo a pedagogia do conhecimento esteve associada ao que deveria ser ensinado, dando autonomia a esse ensino e criando metodologias

¹⁰ Os PCNs têm importância singular nesta etapa, pois inauguram a valorização do processo de aprendizagem após a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

¹¹ De acordo com o documento (PCNs/INT., 1998, p.71), várias teorias permitiram esta revisão, dentre elas a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seu desdobramento em outras teorias.

¹² Para fazer referência ao conteúdo retirado do volume Introdução aos PCNs, usaremos a sigla PCNs/ INT.

próprias, relegando o processo de aprendizagem ao segundo plano. Tal descompasso teve como resultado o fracasso escolar. Pesquisas indicaram a necessidade de revisão teórica para explicitar como aprendemos, fato que originou um novo significado às relações entre ensino e aprendizagem, assinalando a urgência de solução. Essa é uma das mudanças trazidas pelos *Parâmetros*, qual seja, o modelo de processo ensino-aprendizagem denominado de “construtivista” e em nota de rodapé definem o modelo construtivista que estão adotando. Vejamos:

A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a *teoria genética*, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a *teoria da atividade*, nas formulações de Vygotsky (sic), Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a *teoria da aprendizagem verbal significativa*, de Ausubel, e seus desdobramentos em outras teorias. O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao conhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência (Idem, p. 71- nota nº1).

Nessa proposta, o conteúdo desenvolvido nas diferentes áreas do conhecimento também deve ter como eixo a aprendizagem significativa. Por isso, devem ser analisados como uma rede de termos cujo eixo reside na ideia de que compreender é atribuir significados e aprender é analisar os acontecimentos em múltiplas relações. Esse processo de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia e é esta evidência que sinaliza para o necessário rompimento com os modelos lineares de organização curricular que se baseiam na concepção de conhecimento como “acúmulo”.

Um desenho curricular pode ser, portanto, composto de **uma pluralidade de pontos ligados entre si por uma pluralidade de ramificações ou caminhos, em que nenhum ponto (ou caminho) é privilegiado em relação a um outro, nem subordinado, de forma única, a qualquer um.** Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles. **Nem sempre um caminho mais “curto” é aquele que leva em conta o processo de aprendizagem dos alunos.** Trilhando percursos ditados pelos significados, há condições de se fazer com que **o estudo dos diferentes conteúdos seja significativo para os alunos e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo** (Idem, p. 75- grifos nossos).

Conceber o processo de aprendizagem nesse formato implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola. Esses elementos, ao serem considerados, provocam mudanças significativas no diálogo entre ensino e aprendizagem, repercutindo de maneira positiva em toda comunidade escolar. Considerando que a escola cumpre uma função social essencial à formação do cidadão é que ações educacionais foram revistas e o fortalecimento da escola, como meio social, foi sendo melhor delineado.

Portanto, o conhecimento é resultado de um processo de construção, modificação e reorganização. Assim, a ação pedagógica deve estar ajustada ao que o aluno consegue realizar em cada momento de sua aprendizagem, ou seja, aquilo que o aluno pode aprender depende das possibilidades de pensamento que dispõe, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe, o que denota sinais de mudança e/ou transformação na função da escola.

Em linhas gerais, foi a partir dos anos 90 que a educação no Brasil iniciou um processo de amadurecimento, tanto no que se refere ao incentivo dos governantes em elaborar projetos voltados ao setor educacional quanto ao comprometimento da sociedade para a eficácia de tais ações, principalmente em relação ao Ensino Fundamental. Muitas das alterações propostas para o cenário educacional ocorriam em outros países também, motivadas não só pela atuação dos gestores públicos, mas também pelo movimento de mudança proposto pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*).

Vários encontros foram organizados a fim de elaborar o novo perfil da escola e discutir os problemas relacionados à educação mundial. Dentre as diversas reflexões e análises, o problema mais urgente referia-se à alta taxa de analfabetismo em nível mundial, o que desencadeou propostas de soluções e metas, focalizando principalmente os países que apresentavam índices mais significativos. Podemos citar, para exemplificar, os dados do Brasil em relação à questão do analfabetismo. De acordo com o documento,

...enquanto a região Sudeste, por exemplo, apresenta uma taxa inferior a 5% de analfabetos com 15 anos ou mais de idade, a região Nordeste apresenta, nessa faixa, uma taxa superior a 30%.

A progressiva queda das taxas de analfabetismo, de 20,1% para 15,6%, no período de 1991 a 1995, foi paralela ao processo de universalização do atendimento escolar na faixa etária obrigatória.

Contudo, a redução não ocorreu de forma homogênea em todo o país, permanecendo, ainda, agudas diferenças regionais. A região Nordeste, que conseguiu reduzir de 37,6% para 30,5% o número de analfabetos entre as pessoas com mais de 15 anos, continua ainda com quase o dobro da taxa média nacional e

mais de três vezes as taxas das regiões Sul e Sudeste, reduzidas para 9,1% e 9,3%, respectivamente (PCNs/INT. 1998, p.23).

As questões mencionadas no fragmento foram relevantes para que a educação brasileira iniciasse um processo de reformulação. Em decorrência do quadro educacional deficitário, as últimas décadas marcaram mudanças significativas no que se refere à educação no Brasil, mas ao mesmo tempo deixaram em relevo certo descompasso. Se, de um lado, o crescimento demográfico aumentava, observando toda a população na faixa de sete a 14 anos, de outro, a escola revelava um quadro de ineficiência por não conseguir diminuir o fracasso escolar. Se observarmos o contexto educacional em diferentes períodos, é possível verificar que no início dos anos 60 apenas 45% das crianças de sete a 14 anos frequentavam escola; em 1980, o percentual elevou-se para 80% e, em 1990, atingiu 86,9%. Esses dados contribuíram para realçar a falta de preparo da escola para atender a demanda de alunos e mais, a inexistência de uma política pública que conseguisse prever este aumento sem provocar um descompasso entre o crescimento populacional e o acesso ao ensino. Dessa forma, entendemos necessário elaborar um resgate dos principais acontecimentos em nível mundial que podem ser associados às reformas educacionais do Brasil, o que será feito a seguir.

1.1.1 Educação básica para um mundo em transformação: o cenário mundial

*Toda história começa sempre antes.
(ORLANDI, 2001, p.18).*

As palavras que abrem esta parte resgatam um necessário recorte: é preciso analisar o contexto histórico da educação em nível mundial para que possamos entender muitas das mudanças na estrutura educacional brasileira. No documento introdutório dos PCNs, encontramos a afirmação de que as conjunturas mundial e nacional pedem uma educação básica voltada para a construção da cidadania. De acordo com o documento,

uma análise da conjuntura mundial e brasileira revela a necessidade de construção de **uma educação básica voltada para a cidadania**. Isso não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas sim oferecendo-se um ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar (PCNS/LP., 1998, p. 9- grifos nossos).

Essa citação deixa claro o papel fundamental da escola em formar as pessoas para viver em sociedade, o que pode ser complementado com o fragmento a seguir:

a educação está na pauta das **discussões mundiais**. Em diferentes lugares do mundo discute-se cada vez mais o papel essencial que ela desempenha no desenvolvimento das pessoas e da sociedade (PCNs./INTR., 1998, p.15- grifos nossos).

Na tentativa de compreender a escola brasileira na década de 90, principalmente no que se refere aos PCNs/LP, nosso propósito agora é traçar um breve perfil dos movimentos internacionais considerados relevantes para a composição de um novo cenário educacional. Iniciamos apontando, dentre os vários indicadores coletados¹³, que na década de 90 um grande número de crianças, principalmente meninas, não tinha acesso ao ensino primário, e que 960 milhões de adultos eram analfabetos, dos quais dois terços eram mulheres. A essa constatação, somava-se a verificação de altos números de pessoas classificadas como analfabetas funcionais, problema presente principalmente nos países industrializados ou em desenvolvimento, e a falta de acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias. Ainda, associados a esses dados, estão o crescimento da dívida de muitos países, o aumento da população, a discrepância econômica entre regiões de uma mesma nação e desta com outras nações, bem como guerras, ocupações, lutas civis e violência, que afetam diretamente a quantidade de crianças que frequentavam regularmente a escola.

Somadas às evidências mencionadas anteriormente, a realidade mundial apontava que nos anos 90 a população entre 6 e 11 anos (idade oficial, em muitos países, para frequentar a educação primária) cresceu em 100 milhões, resultado principalmente do rápido crescimento populacional em regiões em desenvolvimento, particularmente na Ásia do Sul. Em contrapartida, o número de vagas nas escolas não tem aumentado, como consequência, o número de crianças fora da escola aumentou. Esse dado contribuiu para a projeção de que, no ano 2000, esse número poderia atingir 144 milhões. As altas taxas de dependência escolar (relação entre o número de crianças de 6 a 14 anos e o número de jovens e adultos trabalhadores de 15 a 64 anos de idade) tornam ainda mais vultoso o financiamento da educação para a população trabalhadora.

Dentre os fatores que influenciaram consideravelmente o quadro educacional, mencionados anteriormente, soma-se o rápido crescimento populacional, o analfabetismo, o

¹³Dados retirados do Plano de Ação para satisfazer as necessidades Básicas de Aprendizagem, Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos em, Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm, acesso em julho de 2013.

aumento da expectativa de vida, a queda das taxas de mortalidade infantil, o êxodo rural e a gravidez precoce que, entre outros elementos, influenciaram consideravelmente a realidade educacional, ocasionando maior ou menor impacto no funcionamento e no rendimento da educação de base. Se compararmos os índices de analfabetismo de países industrializados e em desenvolvimento, é possível observar que o índice de analfabetismo é influenciado pelas taxas de crescimento da população. Isso pode ser observado nos dados a seguir: em 1970, a cada 100 analfabetos nos países industrializados correspondiam a 882 analfabetos nos países em desenvolvimento. Em 2000, a previsão era de 100 para 1.873. Quando a comparação é feita considerando os países industrializados, haverá 2.034 analfabetos em relação aos menos avançados. Esses dados remetem a evidência de que um número significativo de países menos avançados está ficando mais pobre, endividado, com número crescente de desempregados e excluídos, tornando cada vez mais difícil atingir a meta de educação para todos.

Foi esse desnível educacional e social que motivou organismos internacionais a repensar o essencial papel da escola na sociedade mundial. A finalidade era de promover grandes eventos, oferecer assessorias técnicas e diversificada produção documental com o objetivo de minimizar o analfabetismo. O primeiro evento com o objetivo de repensar a educação mundial foi a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Esse encontro inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial e marcou um momento singular na história da educação ao promover uma reflexão ampla para analisar o contexto de redemocratização do ensino.

A *Conferência* teve como motivação elaborar novas diretrizes políticas para a educação mundial e contou com os seguintes organizadores: a UNESCO (Organização das Nações Unidas), a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial¹⁴. Esse evento comprometeu os países participantes a promover a universalização do acesso à educação básica de qualidade com a promoção da equidade e vinculou desenvolvimento humano à educação, com ênfase no discurso da necessidade básica de educação como condição fundamental para melhorar a qualidade de vida.

¹⁴ Sob o ponto de vista do Banco Mundial, a educação básica é considerada como o passaporte para a inserção dos países pobres ou periféricos no denominado mundo globalizado. Para atingir esta meta, ou seja, fazer parte do mundo globalizado, é fundamental que os países envolvidos façam os investimentos necessários nesse nível educacional, comprometendo-se com o cumprimento das metas estabelecidas na *Conferência Mundial de Educação Para Todos*.

Apesar de não ser a primeira vez que uma *Conferência* internacional sobre educação era organizada¹⁵, nem tampouco a primeira vez que metas de combate ao analfabetismo e de ampliação da escolarização eram firmadas, o encontro em Jomtien representava a tentativa de ofertar, garantir e expandir uma educação básica de qualidade, principalmente porque seu foco estava voltado à satisfação das condições básicas de aprendizagem em caráter mundial, em uma tentativa de renovar a visão e oportunizar o alcance dessa educação.

Também o conceito de educação básica foi ampliado a fim de fortalecer, para crianças e jovens, os instrumentos mínimos necessários ao exercício da cidadania, cabendo à escola, por meio do desenvolvimento de valores e atitudes, estender os mecanismos necessários para que o cidadão pudesse, de fato, exercer seus direitos. Dessa forma, a escola redimensiona sua tarefa, assume a função de, além de transmitir conhecimentos, desenvolver competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania, o que coloca em destaque a ética, a moral e um novo fazer para o professor. Esse novo paradigma da escola alinhada com os compromissos da sociedade foi um dos desafios propostos na *Conferência*.

A partir do encontro em Jomtien, os nove países mais populosos e com maior índice de analfabetismo no mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram impulsionados a desenvolver medidas que consolidassem os princípios definidos na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Os governos desses países firmaram outro compromisso, como a *Declaração de Nova Delhi*¹⁶, que delineou a educação como instrumento de promoção de valores humanos com respeito à diversidade e cultura.

Dos dois eventos já referidos resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação básica e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Como

¹⁵ Coube justamente à UNESCO a iniciativa pioneira de realizar quatro conferências regionais durante a década de 1960 – em Karachi (1960), Adis Abeba (1961), Santiago (1962) e Trípoli (1966) – as quais produziram o primeiro retrato estatístico a mostrar com clareza os níveis mundiais de educação (UNICEF, 1999). As conferências da UNESCO estabeleceram metas claras e definidas: até 1980, todas as crianças em idade escolar deveriam estar matriculadas na escola primária, e, na América Latina, onde as condições já existentes eram mais favoráveis, até 1970. O resultado foi espantoso: até 1980, na Ásia e na América Latina, as taxas de matrícula na escola primária mais do que dobraram; na África, triplicaram (UNICEF, 1999, p.13).

¹⁶ No ano de 1993, em Nova Delhi, foi realizado um novo encontro para dar continuidade aos debates iniciados em Jomtien. Na oportunidade, reuniram-se aqueles nove países mais populosos do mundo, preocupados com a universalização da Educação Primária Universal (EPU) - Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia, os quais reafirmaram o estabelecimento do ano de 2000 como data-limite para o cumprimento de todas as metas de obtenção da universalização do ensino básico, por meio da ampliação da oferta de vagas na escola elementar e nos programas de alfabetização de adultos. Como estratégia integrada, essa Conferência alertou para a necessidade de melhorar a qualidade dos programas de educação básica, ressaltando a intensificação de esforços para aperfeiçoar o *status*, o treinamento e as condições de trabalho do magistério; além do aprimoramento dos conteúdos educacionais; material didático e implantação de outras reformas necessárias aos sistemas educacionais.

resultado, a educação passou a ser vista como o canal de acesso à modernização e assumiu o papel de minimizadora dos contrastes e da exclusão social. Isso pode ser observado na citação a seguir:

a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos destaca, em um dos seus artigos, que toda pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder se beneficiar de uma formação concebida para responder às suas necessidades educativas fundamentais. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos de aprendizagem essenciais (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas) como conteúdos educativos (conceitos, atitudes, valores), dos quais o ser humano tem necessidade para viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões de forma esclarecida e continuar a aprender (PCNs/INT., 1998, p.17).

A *Educação para Todos* serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, principalmente em educação básica. De acordo com Torres (2001, p.8), com o impulso dos quatro “sócios” de Jomtien (UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial), muitas reuniões – regionais e globais – foram realizadas a fim de acompanhar o andamento do programa. Convém registrar que não havia maneira de se ajustarem todas as ações devido à diversidade dos envolvidos.

A *Declaração Mundial e o Marco de Ação* foram assinados pelos 155 governos presentes em Jomtien, os quais também se comprometeram em garantir a educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Para que as metas projetadas fossem conquistadas foram traçados objetivos, dentre os quais se destacam a expansão da educação por meio da universalização, a promoção da equidade com ênfase na atenção à aprendizagem, além da ampliação dos meios de ação da educação básica pelo fortalecimento de alianças.

O documento aprovado no encontro “recomendava” que os nove países com a maior taxa de analfabetismo do mundo, entre eles o Brasil, deveriam adotar alguns procedimentos, tais como: promoção de políticas de apoio, mobilização de recursos financeiros públicos, privados e voluntários e fortalecimento da solidariedade internacional para propiciar a todos a formação básica. Nesse momento, fica evidente a crescente falta de responsabilidade do Estado com o financiamento da educação, o que convoca outras organizações para realizar essa tarefa. Considerando esse novo formato, surgem investimentos financeiros do setor privado (que auxiliarão no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, por exemplo) e incentivo do voluntariado (como, por exemplo, o programa *Amigos da Escola*) que remete a total sintonia com a política de “descentralização” das funções que são do Estado.

Entendendo a educação como um direito universal, os participantes – por meio de ações individuais e coletivas – comprometem-se a cooperar, para tanto adotam medidas

necessárias para ofertar uma educação que seja para todos. É por meio desse entendimento que o indivíduo passa a ser visto como aquele que, ao longo da vida, deve aprender a aprender, cabendo às políticas educacionais pensar a educação sobre quatro pilares fundamentais, quais sejam: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*¹⁷.

Constatadas as principais dificuldades em termos educacionais e definido o direcionamento para as décadas futuras, o primeiro passo em direção a uma educação universal, conforme apregoa o documento, foi o de pressionar os países dependentes quanto ao atraso em relação ao desempenho educacional, o que envolveu também a realidade brasileira. O Brasil, consoante ao compromisso assinado frente à proposta de *Educação para Todos*, lentamente se apropriou e passou a obedecer às regras do Banco Mundial e do FMI, incorporando a política do capital financeiro, passando a organizar-se segundo as orientações dos organismos financiadores por meio da elaboração de propostas curriculares próprias. Importante ressaltar que muitas das definições e orientações estabelecidas no programa de *Educação para Todos* foram plenamente assimiladas na composição das políticas educacionais no Brasil e resultaram na elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)*¹⁸, em 1996 e os *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*, em 1998.

Qual a relação entre a *Conferência Mundial de Educação para Todos* e a Reforma Educacional ocorrida no Brasil? É possível responder a esse questionamento em duas direções: a primeira, entendendo que este evento¹⁹ permitiu refletir e analisar a realidade educacional em nível mundial, ao mesmo tempo em que oportunizou verificar os principais obstáculos para que a educação básica acontecesse de forma igualitária; a segunda, por ser por meio do acordo firmado entre os países participantes do encontro que muitas mudanças foram gestadas na educação brasileira. Portanto, o desenvolvimento da educação brasileira está diretamente vinculado a aspectos políticos e financeiros, o que, em nosso ponto de vista, envolve a *Conferência* em Jomtien. Esse movimento culminou com ações variadas também no Brasil, fato que exige uma breve explanação das ações e projetos implementados com a

¹⁷ Dados retirados dos PCNs/INT.(1998, p.17). Esses quatro pilares fundamentam a educação segundo o *Relatório de Delors*, o qual estabelece que a educação deve ser permanente, ao longo da vida. Entre 1993 e 1996, foi divulgado o documento *Educação um tesouro a descobrir*, coordenado pelo francês Jacques Delors, para a UNESCO e produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Conhecido como Relatório Delors, constitui-se em um documento fundamental para se compreender a reformulação da política educacional ocorrida na atualidade, em vários países.

¹⁸ A partir deste momento será usada a sigla LDB para fazer referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁹ A referida *Conferência* contou com a participação de 155 países e 120 organizações não-governamentais. Como resultado deste evento organizou-se uma Declaração, um Plano e seis metas que estabeleceram em nível mundial os compromissos de educação para serem assumidos pelos países periféricos.

finalidade de redimensionar as políticas públicas e resgatar o papel da escola, o que será feito a seguir.

1.2 A reforma educacional no Brasil: ações e projetos

O Brasil, no início da década de 90, apontava para a necessidade de uma repaginação educacional. Incontáveis questões relacionadas à realidade educacional brasileira, dentre elas a desigualdade social, o baixo aproveitamento escolar, os índices de evasão e repetência e elevação da pobreza²⁰ anunciavam a necessidade de rever a função da escola e refletir sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender.

Temas relacionados à cidadania e aos direitos humanos surgem como resultado das discussões e dos problemas que permearam as décadas de 70 e 80, momento em que a política educacional brasileira fazia grandes esforços para expandir as oportunidades de escolarização e aumentar expressivamente o acesso à escola básica, sem que fosse resguardada a qualidade do ensino. Devido às mudanças no sistema produtivo, foi necessário repensar novas formas de organização social e de estrutura educacional, que não só garantisse o acesso à escola como também assegurasse sua qualidade. Ao considerar a cidadania como resultado de uma ação social desenha-se o novo papel da escola e a contribuição desta para a construção de um cidadão mais crítico, mais consciente e mais coerente com princípios e valores que deverão ser vivenciados na vida em sociedade.

Na década de 90, o sistema educacional brasileiro não contava com um projeto destinado a refletir sobre educação em caráter nacional, pois inexistiam propostas concretas capazes de abranger as necessidades da sociedade brasileira. Até o final dessa década, a educação estava organizada com base em legislações que já não atendiam às expectativas e necessidades educacionais que o país com enorme diversidade cultural e grandes dimensões precisava.

Tal panorama coloca em evidência o cumprimento do que contempla a Constituição Federal (1988, artigo 6º), de que a educação deve ser vista como um direito social, sublinhando a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, inclusive à população que não concluiu o ensino em idade apropriada. A Constituição Federal, ao estabelecer a

²⁰ No documento de Introdução, p. 20 a 21 é feita uma explanação ampla acerca da realidade brasileira. No mesmo documento, p. 23 a 37 são apresentados vários dados, tabelas e gráficos que demonstram claramente as informações sobre a educação brasileira. Os itens mencionados são: a questão do analfabetismo, taxas de escolarização, desempenho de alunos no SAEB, professores e sua formação e a escola de oito anos.

gratuidade do ensino fundamental, reconhece um mínimo de educação formal para o exercício da cidadania. Isso coloca em relevo conteúdos culturais mínimos de que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado na vida em sociedade.

Nesse novo formato, a escola fundamental reveste-se de uma dupla responsabilidade: prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza as novas gerações e ao mesmo tempo deve priorizar os conhecimentos mais relevantes para a formação do cidadão²¹. Com base na perspectiva de oferecer o ensino de qualidade e ao mesmo tempo oportunizar o acesso à educação, fica definido que os Estados e os Municípios deveriam destinar um mínimo de 25% das suas receitas para a educação e a União, 18%.

O Brasil, priorizando, então, o desenvolvimento social, participou, por intermédio de representantes do Ministério da Educação, da *Conferência Mundial de Educação para Todos*. A partir das análises feitas no encontro e dos compromissos firmados, o país inaugura um período de reestruturação política, econômica e educacional, seguindo a tendência mundial. Com o propósito de fortalecer o desenvolvimento do país e concentrar atenção aos aspectos educacionais, os gestores (Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso) contribuíram de forma significativa para ampliar e redimensionar o espaço da educação brasileira, com o olhar voltado para a formação integral do cidadão.

Para que possamos entender os avanços na esfera educacional do Brasil, faremos a seguir uma breve explanação acerca das principais realizações propostas pelos governos na década de 90. Destacamos, também, que no Brasil, a continuidade dos projetos e ações, independentemente do governo que os havia proposto, foi um dos fatores que desencadeou avanços na esfera educacional, isso porque a educação deveria ser a pauta principal de todos os governos.

Com o objetivo de modernizar o país e estabilizar a economia, assumiu a Presidência da República Fernando Collor de Mello (1990-1992). A ideia que norteava o governo era de que para modernizar o país seria necessário investir em mão de obra especializada e, em decorrência disso, mister a exigência de um modelo de novo homem e de um trabalhador preparado para atender às necessidades do país. Estas perspectivas traziam as características do governo neoliberal²² de desenvolvimento mundial e nacional, fato que exigia mudanças nos papéis sociais da educação.

²¹ Mesmo que o ensino fundamental não ofereça preparação direta para o mercado de trabalho, conclui-se que é neste período escolar são desenvolvidas habilidades de leitura e de escrita, indispensáveis para um emprego melhor. Nestas páginas o autor discorre acerca da escola e responsabilidade, imputada pelo sistema capitalista, ao sucesso ou fracasso do cidadão no mundo do trabalho. Apontamentos retirados de Paro (2001, p.20-25).

²² Não é nosso objetivo ampliar o entendimento sobre as características do governo neoliberal.

Em termos de propostas educacionais, mais do que para a cidadania, o perfil educacional pelas lentes do neoliberalismo estava relacionado à ideia de formar indivíduos que pudessem atender às necessidades do mercado de trabalho, sempre em transformação. Dessa forma, delega à escola a função de formar indivíduos flexíveis para corresponder às demandas do mercado produtivo, ou seja, a função social da escola passa a ser a de garantir a empregabilidade futura dos alunos e a instrumentalização necessária para a inserção destes no mercado de trabalho.

Na visão de Pino (2001), é temerária a ideia de responsabilizar única e exclusivamente o indivíduo por sua *empregabilidade*²³ e consequente sucesso, pois é ingênuo acreditar que é possível corrigir distorções do mercado em função da qualificação dos trabalhadores e trabalhadoras e destaca ainda que não é possível resolver a crise de emprego dentro da escola. Nesse recorte, fica clara a noção da competição, do individualismo e exclui-se uma educação mais humanista e plural, não homogeneizante, voltada para a efetiva promoção do cidadão.

Consoante a este compromisso, vários programas foram elaborados visando dinamizar o acesso e, conseqüentemente, a permanência dos alunos na escola, dentre eles o *Programa Nacional de Material Escolar* (PNME) – criado em 1990 e desativado em 1991 pela falta de recursos e o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990). Também o *Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC) – implementado em 1990, com objetivos projetados até 2005, tais como: erradicar totalmente o analfabetismo da população com 15 anos ou mais; b) ampliar para 100% a taxa de escolarização da população de 7 a 14 anos e c) ampliar em 10% ao ano o atendimento pré-escolar. Nesse segundo plano, era possível perceber um discurso descentralizador, ou seja, a eficácia ou não na aplicabilidade do mesmo era dividida com os estados e municípios.

O Programa Setorial de Ação do Governo na área de Educação – criado em 1991 com projeção até 1995 – era um documento oficial com metas e objetivos para subsidiar o discurso da universalização da educação com qualidade e contemplava os mesmos objetivos do PNAC. Esse programa encontrou dificuldades em sua aplicabilidade devido à má qualidade da educação. O Projeto de Reconstrução Nacional (1991), também conhecido como *Projetão*, continha diretrizes de ações de longo prazo para diferentes áreas de responsabilidade do governo. Convém destacar que a educação era vista como base para a modernização.

²³ A palavra *empregabilidade* deve ser entendida aqui como a capacidade flexível de adaptação individual às inconstantes demandas do mercado de trabalho.

Dessa forma, as diretrizes operacionalizadas ou idealizadas pelo governo Collor, ainda em fase de amadurecimento, não atingiram os objetivos pretendidos.

A universalização da educação foi o único projeto do governo que teve continuidade na gestão subsequente. Também na gestão de Collor, devido à alta inflação, foi dada maior atenção à instabilidade econômica em detrimento das políticas voltadas à educação.

O governo de Itamar Franco (1992-1994), em substituição a Fernando Collor de Mello, também deu ênfase à educação como forma de aumentar o desenvolvimento econômico, social e político do país. Nesse governo, a educação era vista como fator responsável pela perpetuação da desigualdade social e regional do país, mesmo depois de o cidadão obter um determinado grau de estudo. A principal causa para esta constatação derivou da baixa qualidade no ensino e a pouca previsibilidade de vagas para o mercado de trabalho.

Algumas das mudanças operacionalizadas por tal governo foi a descentralização da gestão, o aprofundamento do acesso universal à educação para todos os estados brasileiros e o controle com os gastos no setor educacional. Uma das dificuldades evidenciadas nesta nova etapa foi a falta de preparo das pessoas para desempenhar as tarefas que o mercado de trabalho exigia. Tentando diminuir essa defasagem, o governo elaborou dois blocos de ação: o bloco A – composto por educação, ciência e tecnologia para o desenvolvimento, modernização da produção e modernização do Estado – e o bloco B – integrado por crescimento e distribuição de renda, sustentabilidade do desenvolvimento, equalização de oportunidades²⁴. Esse período foi marcado pelo início da reestruturação da educação e pelo redimensionamento do setor educacional.

Nas propostas do governo, a educação era vista como pilar para modernização, além de um importante meio para diminuir a desigualdade social e desenvolver a cidadania. Ainda nesse governo, foi oportunizado o debate público sobre o sistema educacional a fim de que a população fosse informada sobre assuntos relacionados à educação e também sugerisse soluções para superar os problemas neste campo.

Os programas desenvolvidos no governo Itamar Franco foram poucos, dentre eles podemos citar: *Linhas Programáticas da educação Brasileira* – lançado pelo Ministério da Educação (1993-1994) contemplava ações que envolviam desde a educação infantil até o ensino superior; e *Educação Brasileira: situação e perspectivas* (1993). As propostas apresentadas nestes programas foram repetições das diretrizes anteriores.

²⁴ As informações desenvolvidas ao longo deste capítulo foram elaboradas, também, a partir do material de André da Silva Pereira: *Uma análise do capital humano e do crescimento econômico brasileiro no período de 1970- 2001*. Tese, UFRGS. 2004.

Podemos destacar ainda o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica* (SAEB)²⁵ – elaborado em 1990 e oficializado no governo de Itamar Franco - cujo objetivo principal era o de servir como meio para avaliar a educação pública e particular, acompanhando o desenvolvimento da educação básica²⁶. Outro programa foi o *Plano Decenal de Educação para Todos* –1993 –, criado a partir da *Conferência Nacional de Educação para Todos* e que buscava cumprir com as resoluções do evento.

O compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação do povo brasileiro está contemplado no *Plano Decenal de Educação para Todos*, cujo objetivo mais amplo é o de assegurar até o ano 2003, a crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea. O *Plano* tinha sete objetivos gerais: (1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho; (2) universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; (3) ampliar os meios e o alcance da educação básica; (4) favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; (5) fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso; (6) incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; (7) estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Os objetivos do *Plano Decenal de Educação para Todos* são retomados na LDB, aprovada em 1996, ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental. Na visão de Botega (2005), este plano foi apenas um “*encolhimento*” da “*versão ampliada*” de Jomtien²⁷.

A primeira parte da década de 90 pode ser entendida como um período de transformação estrutural, principalmente quando associada à descentralização e equalização da distribuição de recursos. Esse fato inaugurou uma nova etapa na política educacional

²⁵ O SAEB é uma iniciativa de âmbito nacional, no sentido de conhecer mais profundamente o sistema educacional brasileiro. As avaliações do SAEB produzem informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio.

²⁶ No ano de 2005 este programa passou a ser composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). O primeiro continuou conhecido como SAEB e o segundo como “Provão Brasil”.

²⁷ Disponível em <http://educacaoonline.pro.br/>. Acesso em 17/Jul/2013.

brasileira ajustando diferentes formas de articular o processo produtivo e a economia. Em 1995, assume o presidente Fernando Henrique Cardoso e no discurso de posse ressalta que a educação seria uma das cinco prioridades em seu governo. Ele afirma que a escola deveria recuperar a função e ser o centro do processo de ensino, pois não admitia que as crianças continuassem passando pela escola sem absorver o mínimo indispensável de conhecimento para viver no ritmo da modernidade²⁸.

Foi nesse contexto que o então Presidente Fernando Henrique Cardoso²⁹ (1995-1998 e 1999-2002) articulou novas políticas para a educação e para a economia. É possível destacar que os resultados foram significativos, dentre eles a estabilidade do Plano Real (dando continuidade aos resultados conquistados no governo Itamar), a universalização do ensino fundamental com a queda do analfabetismo e com o aumento no número de matrículas nas escolas, tanto em nível fundamental como médio, além da implantação e manutenção de outros programas na área de educação. Dois programas foram fundamentais para dar início ao processo de mudança. O primeiro – Programa *de Manutenção e Desenvolvimento da Educação* (PMDE) – 1995, objetivava destinar recursos financeiros para as escolas. Já o segundo, Fundo *de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério* (FUNDEF), tinha como escopo estimular a melhoria na qualidade do ensino oferecendo recursos para a capacitação e valorização do magistério.

O tema educação tornou-se assunto central em muitas reuniões e a primeira grande mudança educacional nasce com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* – Lei n.º 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996 – responsável pela educação brasileira em todos os níveis e em todas as modalidades de educação e ensino. A LDB estabelece que

a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, art. 1º).

A reforma do Estado, elaborada no *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* (1995), pode ser apontada como um marco importante para as alterações ocorridas a partir da segunda metade da década de 90. Esse documento foi elaborado no governo de Fernando

²⁸ Fragmento elaborado a partir do discurso de posse de Fernando Henrique Cardoso, 1995, disponível em http://www.funag.gov.br/biblioteca/dmdocuments/Discursos_fhc.pdf, acesso em 12 de julho de 2013.

²⁹ A política neoliberal começou a ser aplicada no Brasil efetivamente nos anos 90, tendo o seu auge no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Henrique Cardoso³⁰ como resultado do consenso entre as organizações internacionais e os governos das nações. O texto da reforma reavalia o passado e adota objetivos e metas, de acordo com bases modernas, estabelecendo a mudança de uma administração pública burocrática para uma administração pública gerencial. É somente após a reforma do Estado, que traz com ela a privatização de empresas públicas e mudanças estruturais econômicas, que se inicia a reforma no campo da educação.

No texto da LDB, são contemplados os princípios e fins da educação - o direito à educação e o dever de educar; a sua organização; os profissionais e os recursos financeiros para a educação. A homologação da lei materializa e legitima, institucionalmente, o padrão de educação neoliberal, particularmente com ênfase na educação básica. Essa concepção ganha força e iniciativas concretas passam a ser tomadas a partir do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso que, por meio da sua equipe ministerial, influencia a fase final do processo de tramitação da LDB com o objetivo de adequá-la às propostas de governo, propondo ao Congresso Nacional reformar a educação tendo por base a Constituição Federal. Portanto, esta lei nasce do contexto de elaboração da Constituição Federal³¹. Textualmente, lê-se no documento, no seu Título I, Art. 1º: “*é sobre a educação escolar, por meio do ensino, que o Estado se fará presente*”, assim sendo, a escola e o currículo são alvos tanto das políticas públicas quanto das educacionais:

A educação escolar deve constituir-se em ajuda intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças, adolescentes e jovens durante um período contínuo e extensivo de tempo, diferindo de processos educativos que ocorrem em outras instâncias como na família, no trabalho, na mídia, no lazer e demais espaços de construção de conhecimentos e valores para o convívio social. Assim sendo, deve ser evitada a abordagem simplista de encarar a educação escolar como fator preponderante para as transformações sociais, mesmo reconhecendo-se sua importância na construção da democracia (PCNs/INT., 1998, p.42).

³⁰ Fernando Henrique Cardoso, candidato à Presidência da República em 1994, apresentou como plataforma de governo a proposta de elaboração do documento, aproximando o sistema educacional brasileiro do sistema desenvolvido na Inglaterra no governo de Margaret Thatcher. Este fato não exclui que outros elementos possam ter motivado a implantação do documento.

³¹ A LDB reforçou a necessidade de proporcionar a todo cidadão o direito à formação básica comum, pressupondo, desse modo, a formulação de um conjunto de diretrizes capazes de nortear os currículos escolares e seus conteúdos mínimos. A fim de concretizar o objetivo, a lei assegura a organização curricular, com o intuito de oferecer maior flexibilidade e liberdade no que se refere aos componentes curriculares, dando oportunidade ao sistema de ensino estadual e municipal de complementarem os currículos escolares com conhecimentos diversificados a serem trabalhados de acordo com a realidade de cada órgão institucional. A LDB proporcionou à educação, importantes avanços, como a criação do FUNDEF (O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) e a instituição de alguns programas do governo federal visando à promoção do acesso ao ensino superior, como o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e PROUNI (Programa Universidade para Todos).

Considerando o novo cenário educacional que estava sendo esboçado, o Governo Federal, em seus pronunciamentos à comunidade brasileira, passou a enfatizar a necessidade de redimensionar os diferentes níveis de ensino no País. Como consequência, elaborou projetos para viabilizar sua atuação, tais como o *Plano Decenal de Educação para Todos*, as diretrizes curriculares, os *PCNs*, os sistemas de avaliação institucionalizada para todos os níveis de ensino, a formação e a capacitação continuada dos profissionais da educação.

Dessa forma, as universidades, as secretarias de educação, as escolas, as instituições de estudos e pesquisas, as organizações não-governamentais, as associações e os sindicatos, a mídia, os educadores e profissionais de outras áreas passaram a debater os problemas educacionais apontando novas perspectivas para a educação brasileira. Foi, sem dúvida, um momento de reflexão e análise que oportunizou o (re)desenhar de uma nova proposta educacional.

É necessário pontuar que os resultados conquistados pelas políticas educacionais, executadas pelos três governos, demonstraram fatores positivos e negativos, ao mesmo tempo em que mantiveram alguns índices de desigualdade de renda e social. Esse fator ainda é um dos reflexos da evolução das taxas de analfabetismo. Paralelamente às necessidades intraterritoriais, o Brasil ainda tinha seus projetos educacionais em boa parte condicionados às tendências mundiais, isso porque organismos econômicos propunham financiamentos a diversos setores sociais, visando à diminuição da pobreza em países subdesenvolvidos e garantindo oportunidade de desenvolvimento a todas as camadas sociais³².

Em vista dessas conjunturas global e local, indicadores fornecidos pela Secretaria de Desenvolvimento e Avaliação Educacional (SEDIAE) e do Ministério da Educação e do Desporto reafirmavam a necessidade de revisão do projeto educacional do país, de modo a concentrar a atenção na qualidade do ensino e da aprendizagem, o que significaria um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral. As mudanças para tal avanço estavam relacionadas a um sistema que exigia novas formas de organização social e democratização do ensino e conforme Torres (2001) tornaram-se pauta das discussões mundiais, por contribuírem essencialmente para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades.

A reforma da política educacional brasileira estava em consonância com as propostas firmadas na *Conferência*. Anteriormente a ela, a educação era assegurada pelo Estado, mas passa a ser responsabilidade da comunidade e da família por meio das relações de parcerias

³² Para aprofundamento, ler o livro de Fonseca (1995), intitulado *O Banco Mundial e a Educação: reflexões sobre o caso brasileiro*.

entre Governo e iniciativa privada, em conformidade com o sétimo artigo da *Declaração de Jomtien*. Assim, o Estado seria o responsável por apurar apenas os resultados, fato que pode ser notado no seguinte fragmento:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, art.2º).

Para atingir tal meta, a educação básica no Brasil passa a ser dividida em três etapas: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio³³.

No que se refere ao Ensino Fundamental, a LDB determina que seja obrigatório e gratuito na escola pública, com duração de nove anos (a partir da Lei n.º 11.274 de 2006³⁴), sendo também facultado à iniciativa privada. Destaca como objetivo a formação básica do cidadão e, para tanto, é necessário:

- I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II- a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III- o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV- o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (BRASIL, 1996, art.32).

O (SAEB) - *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica*– implementado em 1990, foi criado com o objetivo de fortalecer a concretização dos rumos da educação no país. Este exame, realizado com o apoio das secretarias de educação dos estados e municípios, é aplicado a cada dois anos em todo o território nacional e, segundo o MEC, tem por objetivo

aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino – condições infraestruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudos dos alunos (PCNs/INT., 1998, p.33).

³³ Limitamo-nos a investigar, neste trabalho, apenas o ensino fundamental.

³⁴ Necessário sublinhar que até 1996 o ensino fundamental esteve estruturado nos termos previstos pela Lei Federal n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei, ao definir diretrizes e bases da educação nacional, estabeleceu como objetivo geral, tanto para o ensino fundamental (primeiro grau, com oito anos de escolaridade obrigatória) quanto para o ensino médio (segundo grau, não obrigatório), proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.

Dessa forma, a partir da análise dos resultados do exame, é possível acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e para o aperfeiçoamento das práticas e do desempenho apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Foi considerando essa nova realidade que o Governo começou a discutir os parâmetros para a educação – encaminhamentos que possibilitassem homogeneidade em relação às práticas pedagógicas em todo o país –, sem, porém, ignorar as particularidades locais, considerando o proposto na *LDB*.

Dois anos após a implantação da LDB 9394/96, o governo brasileiro elaborou e publicou os *PCNs* para a educação básica. A composição desse documento foi justificada pela precariedade dos currículos existentes no país e pela necessidade de um currículo nacional. O MEC assinalou uma defasagem crescente dos projetos curriculares elaborados pelas secretarias estaduais de educação, o que evidenciava a carência de novos parâmetros nacionais. Nesse contexto, foi a necessidade de reestruturação curricular da escola que assinalou a justificativa para a elaboração dos *PCNs*.

De acordo com Arce,

quando foi elaborado [o texto dos *PCNs*], seu objetivo era tornar-se uma nova referência para a renovação e reelaboração dos projetos curriculares das escolas, capaz de enfrentar os novos desafios impostos pelas transformações globais e as históricas deficiências e necessidades das diversas realidades nacionais que chegavam à sala de aula e exigiam novas formas de reflexão da realidade para seu adequado entendimento e encaminhamento, no sentido da melhoria de uma sociedade mais justa e democrática. Seu principal fundamento foi a Constituição de 1988 e seu alicerce na cidadania. Dessa maneira os Parâmetros buscaram um modelo de educação voltado para o desenvolvimento da cidadania e da democracia (2007, p.14).

O documento cumpre o que a Constituição Federal fixa no artigo 210, qual seja: “*serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum...*” A partir da determinação da LDB (artigo 10, inciso IV), fica claro que cabe à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o DF e os Municípios, diretrizes que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos, com a finalidade de assegurar uma formação básica comum. Coube ao Ministério da Educação a função de redimensionar o ensino, ou pelo menos traçar caminhos para remodelar a forma de ensinar. Nessa perspectiva, foi-se projetando um novo caminho para a educação brasileira. O documento apresenta referencial curricular comum para todo o país e objetiva fortalecer a unidade nacional e a

responsabilidade do Governo Federal com a educação, além de garantir o respeito à diversidade, sugerindo possibilidades de adaptação que integrem as diferentes dimensões da prática educacional e as particularidades de cada região em que é implementado. De acordo com o documento, há total flexibilidade para adequar o conteúdo às características sociais, culturais e econômicas de cada localidade. Isso fica claro no trecho a seguir:

Dada a diversidade existente no país, é natural e desejável que ocorram alterações no quadro de conteúdos proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais tendo em vista que **a definição dos conteúdos a serem tratados**, em cada sala de aula, deve **considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas particulares de cada localidade**. Assim, a definição de conteúdos neste documento é uma referência suficientemente aberta para técnicos e professores analisarem, refletirem e tomarem decisões, resultando em ampliações ou reduções de certos aspectos, em função das necessidades de aprendizagem de seus alunos (PCNs/INT.1998, p.80- grifos nossos).

O processo educacional brasileiro passou por diversas adaptações e era momento de pensar em uma educação voltada para o social, oportunizando a todos o acesso ao conhecimento, respeitando as diferenças. Então, é possível perceber que os PCNs são o resultado de uma longa trajetória de debates para que nele fossem contempladas as tantas diversidades étnico-culturais e econômicas características do país. Para compreender a natureza do texto oficial, é necessário considerar que ele constitui um referencial pedagógico e contribui para aproximar os currículos estaduais e municipais, ao mesmo tempo em que respeita os aspectos locais, portanto, deve considerar o contexto em que a escola está inserida. É a partir do conjunto das proposições que dele fazem parte que a educação brasileira passou a contribuir no processo de construção da cidadania. De acordo com Gentili,

(...) a cidadania é **concedida** (o indivíduo se torna cidadão na medida em que lhes são atribuídos direitos de diverso tipo). Contrariamente, pensada como prática desejável, como aspiração radical de uma vida emancipatória, a cidadania é **construída** socialmente como um espaço de valores, de ações e de instituições nas quais se garantem condições efetivas de igualdade que permite o mútuo reconhecimento dos sujeitos como membros de uma comunidade de iguais (2001, p.73, grifos do autor).

A cidadania, nesse recorte, deriva de uma ação social, portanto, o novo papel da escola vem-se desenhando e é por meio do conhecimento que surgirá um cidadão mais crítico, mais consciente e mais coerente com princípios e valores que deverão ser vivenciados em sociedade. Isso assinala, em grande medida, a contribuição do texto parametrizador no cenário educacional.

Importante pontuar que o foco de nossa análise não está relacionado no aparecimento dos PCNs *per se*, como se a descrição/formalização do mesmo pudesse explicar a constituição da instância oficial normatizadora do ensino nem mesmo o conceito e os modos de tratamento dessa instância institucional. Nosso objetivo em traçar os contornos históricos da elaboração do documento não tem a função de direcionar a análise, pretende simplesmente destacar que a propositura, organização e divulgação do texto oficial construíram um momento particular e delimitável cronologicamente na história do ensino no Brasil. Os PCNs não inauguram a reflexão sobre objetivos, nem a didática mais adequada para o ensino e não são novidade na propositura de conteúdos para nortear o trabalho na escola, portanto podem ser vistos como dissociados dos demais documentos oficiais que o vêm normatizando³⁵, mas surgem como uma proposta de reorientação curricular que possa ser discutida e operacionalizada nos projetos educativos das escolas.

O item a seguir é motivado pelo necessário conhecimento acerca do processo composicional do documento e sua divulgação para a comunidade escolar. Para atender ao propósito delineado, utilizaremos as informações históricas já explanadas e a partir delas o caminho acerca da concretude do texto parametrizador.

1.3 A elaboração dos PCNs: breve incursão histórica

Questionar o que justifica a concepção, elaboração e divulgação dos PCNs, é sem dúvida, responder as diferentes inquietações de professora-pesquisadora. É mais um passo para tentar estabelecer a comunicação do texto e o interlocutor a quem se dirige.

Iniciamos nossa explanação trazendo de forma efetiva a pergunta que orienta nosso caminho neste item, qual seja: o que pode ser considerado como justificativa para a concepção, elaboração e divulgação dos PCNs? Conforme exposto anteriormente, a resposta a tal indagação pode ser associada a muitos movimentos que tentaram implementar mudanças na educação tanto em nível nacional como internacional, mas, de acordo com nosso ponto de vista, é possível assegurar que a resposta está diretamente relacionada à *Conferência Mundial de Educação para Todos* e à conjuntura social, política e econômica brasileira. De acordo com Figueiredo (2005, p.106-107).

³⁵ Aqui podemos destacar o trabalho de Marinho (2001) que, por exemplo, traça, entre outros aspectos, o percurso da normatização oficial do ensino de Língua Portuguesa por meio da análise de propostas curriculares de vinte estados brasileiros, produzidas nas décadas de 80 e 90.

Embora pareça ser consenso que os PCN de Língua Portuguesa são resultado de políticas neoliberais Jurado (2003), Barbosa (2001), Gomes-Santos (2004), Marinho (2001), Shiroma *et al.* (2002), arriscamos afirmar que, na realidade, eles são fruto de uma tensão neoliberal dos anos 1990 e outro mais “social-democrata”, voltado para questões de uma cidadania crítica, provavelmente oriundo das discussões e posições que vigoram entre grande parte dos educadores brasileiros desde a década de 1980. Com isso, estariam postos no documento dois compromissos: um com a educação para o trabalho e outro com a educação para a cidadania.

Entre os diversos desenhos educacionais já apontados, referindo-se à década de 90, todas as demais discussões em voga no final da década de 80 motivaram a criação do documento intitulado *PCNs*³⁶, documento amplamente difundido nas academias e nos cursos de formação de professores e que representou a consolidação oficial de uma nova proposta de ensino e aprendizagem. Parece-nos, porém, dada a nossa vivência na ambiência escolar, que os *Parâmetros* e a nova forma de conceber a educação não se estabeleceram, de fato, no espaço escolar. Em contrapartida, é possível perceber que a ausência efetiva do documento nas instituições de ensino é contrabalanceada pelo espaço significativo que vêm ocupando na discussão acadêmica e no debate instalado na mídia em geral, o que sinaliza sua importância na comunidade educacional brasileira atualmente.

Na esteira dessas reflexões, os anos 90 marcam o início de uma reavaliação das propostas educacionais aplicadas em anos anteriores e traçam novos redimensionamentos para a educação. Foi nesse formato que o processo de elaboração do texto teve início em 1995 e, ao final do mesmo ano, já havia uma versão preliminar encaminhada para análise em diferentes instituições e também para especialistas. Em resposta, o MEC recebeu cerca de 700 pareceres de especialistas que foram catalogados por áreas temáticas e embasaram a revisão do texto. Nesse período também foram promovidas, por parte das Delegacias do Ministério, reuniões com equipes técnicas, enquanto o *Conselho Federal de Educação* organizava debates regionais envolvendo algumas universidades, embora não faça nenhuma referência concreta em relação a essas pesquisas, nem tampouco aos seus autores. Convém destacar que a elaboração do material, neste formato, tem a função de marcar que o texto foi construído de forma democrática e com o intuito de dar maior credibilidade ao documento. A composição do texto considerou as muitas reflexões em âmbito nacional nos anos de 1995 e 1996, fato que envolveu técnicos e educadores de diversas áreas.

³⁶ Necessário destacar que esses documentos são também resultado de um processo iniciado no campo educacional nos anos 70, tanto no que se refere às inovações pedagógicas quanto a uma demanda de formalização ou legitimação por parte do Estado, e que ganhou corpo somente nos anos 80 e 90, em função do crescimento da produção e do debate nas universidades e sociedade civil, além da consolidação do processo de democratização da escola.

As críticas e sugestões apresentadas pelos colaboradores contribuíram para a elaboração da versão atual do documento, visto hoje como norteador das propostas curriculares brasileiras das redes de ensino. Esse processo de submissão à crítica subsidiou a elaboração da versão final dos PCNs de primeira a quarta séries, aprovada pelo *Conselho Federal de Educação* em 1997.

A gênese dos PCNs também é tributária do estudo de propostas curriculares de estados e municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências realizadas em outros países³⁷. Além de ter como subsídio o *Plano Decenal de educação*, também serviram de base para a elaboração pesquisas nacionais e do exterior, estatísticas sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula socializadas em encontros e seminários. Isso pode ser observado no seguinte trecho do documento:

O Plano Decenal de Educação, à luz da Constituição de 1988, reafirma a necessidade e a obrigação do Estado de elaborar parâmetros claros, no campo curricular, capazes de orientar o ensino fundamental de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e à busca da melhoria da qualidade do ensino nas escolas brasileiras. Também a Lei Federal nº 9.394, de 20/12/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que norteiam os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum (PCNs/INT., 1998, p.49).

As exigências mencionadas acima ficam evidentes no texto dos PCNs, pois no período que antecedeu ao lançamento eram latentes os altos índices de repetência, o fraco desempenho dos alunos e os resultados insatisfatórios no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)³⁸. Esse quadro traduzia o fracasso do sistema de ensino brasileiro. Na tentativa de minimizar essa situação, o Governo apresentou, em 1998, os *PCNs* para os terceiro e quarto ciclos, propondo diretrizes curriculares para o ensino fundamental. Importante registrar que essas diretrizes, à medida que servem de apoio ao trabalho docente, procuram melhorar a qualidade do ensino e assegurar uma formação básica comum.

A necessidade de se construir uma escola voltada para a formação do cidadão, na qual o professor deve não só ensinar o conteúdo pontualmente, mas também fazer com que os alunos sintam-se parte de uma sociedade e possam opinar criticamente sobre o que os cerca,

³⁷ Alguns estudiosos, tais como Arelaro (2000) e Moreira (1996), destacam que essa é a versão do MEC para a elaboração do documento, mas que não pode ser sustentada. Os estudiosos sublinham que os PCNs foram elaborados a partir de propostas modernas desenvolvidas em escolas privadas da região sudeste, de clientela de alto poder aquisitivo. Arelaro (op. cit.) sustenta que não foram consideradas experiências vivenciadas em escolas públicas e nem mesmo a participação de professores que desempenham a função docente nesse nível de ensino.

³⁸ O Brasil e o único país sul-americano que participa do PISA desde sua primeira aplicação, no ano de 1998.

fica claro no documento. É, na visão do documento, o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados que o jovem poderá exercer de forma efetiva e com autonomia a cidadania.

Quanto à organização do currículo, esse deve observar a diversidade política, cultural e regional do Brasil, priorizando o que está contemplado no documento. Por essa configuração, os PCNs/LP rejeitam qualquer viés de modelo curricular homogêneo e impositivo, apresentando-se como uma proposta maleável que inaugura uma nova e promissora perspectiva de ensino de língua.

Sem dúvida, como já mencionado, o documento oficial não tem como característica a obrigatoriedade, portanto deve ser considerado como uma recomendação ou orientação para o trabalho pedagógico, por isso apresenta propostas que podem e devem ser relevantes, sempre considerando a realidade de cada instituição educativa. Além disso, sugere a participação de diversos agentes de educação, como técnicos e professores³⁹, por ser uma proposta aberta e flexível, incentiva a discussão, reflexão e elaboração contínua de currículos. Portanto, deve ser visto como material que pode subsidiar a escola na elaboração da sua proposta educacional mais geral, por meio de um processo de interlocução em que se compartilham e explicitam os propósitos do trabalho educacional. Considerando esses itens, certamente teremos o estabelecimento de um currículo capaz de atender às reais necessidades dos alunos, como pode ser observado no fragmento a seguir:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se **construir uma referência curricular nacional** para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em **propostas regionais** nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a **todo aluno de qualquer região do país**, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, **o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania** (PCNs/INT., 1998, p.9, grifo nosso).

É nesse eixo que a proposta de organização do conhecimento, contemplada nos PCNs, está em consonância com o disposto no Artigo 26 da *LDB*, que afirma que

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (PCNs/INT., 1998, p.57).

³⁹ Essa participação faz parte das diretrizes da *Conferência* de Jomtien, que encaminham para uma divisão de responsabilidades e descentralização da educação.

O estabelecimento de *parâmetros* comuns para todo o país, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade, garante o respeito à diversidade por meio de adaptações que integrem as diferentes dimensões da prática educacional⁴⁰. No contexto dessa proposta, concebe-se a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão e reflexão da realidade. A abrangência nacional do currículo⁴¹ visa a garantir a todos o conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem atravessá-las, buscam apontar caminhos para enfrentar os problemas do ensino no Brasil, adotando como eixo o **desenvolvimento de capacidades do aluno**, processo em que os **conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades**. Assim, o que se tem em vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que **o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimento** (PCNs/INT., 1998, p.51, grifo nosso).

Os PCNs - uma proposta de reformulação curricular em âmbito nacional- tomam forma. Com esse foco em mente, originaram-se dez livros dos primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental (Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física e Temas Transversais – este último com três volumes), cujos lançamentos ocorreram em 15 de outubro de 1997 em Brasília. Para garantir o acesso a esse material e seu melhor aproveitamento, o MEC colocou à disposição de cada educador seu próprio exemplar para que pudesse lê-lo, consultá-lo, fazer suas próprias anotações e utilizá-lo para subsidiar a formulação do projeto educativo de sua escola.

⁴⁰ A fim de compreender como ocorre a relação entre um currículo nacional e um sistema de avaliação na política educacional do MEC - vista de forma mais ampla -, julgamos necessário pontuar alguns trechos da entrevista dada pela Professora Iara Prado, Secretária de Educação Fundamental do MEC, nessa época, à Revista Nova Escola em 1995. “(...) A existência de parâmetros curriculares facilita a avaliação do ensino, a formação de professores em âmbito nacional e a produção de livros didáticos. É uma política de curto, médio e longo prazos, que se desenvolverá pelos quatro anos de governo, permitindo atingir nosso principal objetivo que é a qualidade do ensino.” “(...) Um dos grandes problemas que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), organismo do MEC, tem enfrentado é justamente a inexistência de um parâmetro curricular nacional... Quando o SAEB define o conteúdo com que vai trabalhar para avaliar o ensino, ele esbarra na questão de que alguns Estados não o adotam ou então não aplicam determinado conteúdo da forma que o SAEB quer analisar. Agora nós vamos dar um parâmetro para os Estados” (*apud* GERALDI, 1996, p. 132-133, grifos do autor).

⁴¹ Apesar da ênfase que os PCNs colocam na formação comum, a definição adotada pelo currículo permite uma abertura da proposta à diversidade, na medida em que é considerada como expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando utilizadas em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados na prática didática.

Nesse mesmo período, o MEC já elaborava os PCNs de quinta a oitava séries, lançados em 1998. Os dez volumes referentes aos terceiro e quarto ciclos apresentam a seguinte divisão: Introdução aos PCNs (que justifica e fundamenta as opções feitas para a elaboração dos documentos de áreas e temas transversais⁴²), Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira e um último volume que trata dos Temas Transversais. Todos eles envolvem questões relativas à Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

Após a publicação e ampla divulgação, os volumes foram distribuídos para as escolas públicas⁴³ de Ensino Fundamental de todo o País, com o objetivo de subsidiar a prática pedagógica e de servir de eixo norteador à construção ou reelaboração do projeto político pedagógico, motivo pelo qual representam um avanço nas propostas para a educação básica nacional.

Assim, contemplando todas as áreas do ensino, tendo uma orientação dinâmica e visando a construir referências comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, os *PCNs* instituíram-se como importante subsídio para socialização da prática profissional do docente. Entre os propósitos que os integram, destacam-se servir de apoio às discussões, ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas e à análise e seleção de materiais didáticos, bem como contribuir para a formação e atualização profissional docente.

Tendo como base esses propósitos, sugere que o ensino passe a ser organizado em ciclos⁴⁴, o que também tem como objetivo evitar a excessiva fragmentação dos conteúdos. Isso permite trabalhar com dimensões de tempo mais amplas e flexíveis. A concepção geral das diferentes áreas do conhecimento e os objetivos gerais de cada uma dão destaque às

⁴² A base da proposta é interligar as áreas do conhecimento através de um conjunto de assuntos chamados de “temas transversais”. Os temas formam um conjunto articulado que possui objetivo e conteúdos coincidentes muito próximos entre eles. Os temas transversais são elaborados de modo a ampliar a possibilidade de realização da proposta sugerida pelos PCNs e são um elo entre as disciplinas da grade curricular. Para a escolha dos temas transversais, alguns critérios são estabelecidos, visando sempre às questões sociais e oportunizando flexibilidade e abertura.

⁴³ O documento deixa implícito que é a escola pública que se dirige diretamente, como é possível depreender na seguinte citação: “É neste período que ganha espaço um conjunto de teses que passam a ser incorporadas e admitidas, pelo menos em teoria, por instâncias públicas oficiais.”(PCNs/LP,1998,p.18).

⁴⁴ Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem. Além disso, favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir. À primeira vista, os ciclos podem parecer uma mera reorganização temporal, mas se examinarmos com mais cuidado perceberemos que essa mudança possibilita recuperar o aluno no ano seguinte ao que estava cursando, evitando reprovação e, por consequência, a evasão.

capacidades que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, fazendo também referência a conceitos, valores, normas, atitudes e indicando critérios de avaliação da aprendizagem e orientações didáticas, contempladas, também, quando se refere aos temas transversais.

Os modos de adequação dos currículos para a transposição didática estão mencionados no texto introdutório dos PCNs e estão organizados em quatro níveis: (1) a construção dialogada dos parâmetros para ações de política educacional, o que envolve a formação continuada de professores; (2) a análise de livros e material didático; (3) a possibilidade de diálogo entre os PCNs de uma e outra área e (4) a consideração das propostas e experiências já existentes nas instâncias educacionais oficiais de estados e municípios. Esses níveis podem auxiliar a elaboração do projeto educativo de cada escola, além de fortalecer a ideia de um novo currículo em sala de aula, o que envolve o planejamento, a elaboração e a utilização adequada de material didático. Rojo (2000, p.28) destaca que

O próprio texto introdutório aos PCNs menciona quatro níveis de concretização destes princípios, que podemos entender como quatro níveis de transposição didática dos parâmetros. O primeiro nível de concretização é justamente o da própria construção dialogada dos parâmetros como referenciais para outras ações de política educacional [...] O segundo, no âmbito das instâncias educativas oficiais estaduais e municipais, é o diálogo que os PCNs poderão estabelecer com as propostas, documentos e experiências já existentes neste nível. Terceiro e quarto níveis de concretização dizem respeito à elaboração do projeto educativo de cada escola e à realização do currículo em sala de aula.

Como já mencionamos, os objetivos gerais do Ensino Fundamental constituem a referência principal para definição de áreas e temas no documento. Tais objetivos indicam capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a oportunizar a formação básica necessária para o exercício da cidadania e nortear a seleção de conteúdos.

A publicação dos *Parâmetros* acontece em um período marcado por altos índices de reprovação e evasão escolar, sinais que configuravam uma crise bastante significativa junto à sociedade. Dessa forma, o documento surge como uma estratégia para reverter a fragilidade do quadro educacional, particularmente em Língua Portuguesa, isso porque o conteúdo gramatical normativo, muito presente em manuais didáticos, também figurava no planejamento escolar. Esse fator assinalava um ensino sem relação direta com a vida do aluno. Assim, a justificativa de um referencial curricular nacional para o ensino fundamental pode ser evidenciada no próprio documento, em sua explicitação das noções de *parâmetro* e de *currículo*.

O termo “parâmetro” visa a comunicar a ideia de que, ao mesmo tempo em que se pressupõem e se respeitam as diversidades regionais, culturais, políticas, existentes no país, se constroem referências nacionais que possam dizer quais os “pontos comuns” que caracterizam o fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras.

O termo “currículo”, por sua vez, assume vários significados em diferentes contextos da pedagogia. Currículo pode significar, por exemplo, as matérias constantes de um curso. Essa definição é a que foi adotada historicamente pelo Ministério da Educação e do Desporto quando indicava quais as disciplinas que deveriam constituir o ensino fundamental ou de [sic] diferentes cursos do ensino médio. Currículo é um termo muitas vezes utilizado para se referir a programas de conteúdos de cada disciplina. Mas, currículo pode significar também a expressão de princípios e metas do projeto educativo, que precisam ser flexíveis para promover discussões e reelaborações quando realizado em sala de aula, pois é o professor que traduz os princípios elencados em prática didática. Essa foi a concepção adotada nestes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/INT., 1998, p.49).⁴⁵

Tendo em vista os pontos em comum citados no documento, compartilhamos que os parâmetros das áreas têm uma estrutura comum: iniciam com a exposição da concepção das áreas, para o Ensino Fundamental, seguido da definição dos seus objetivos gerais, que expressam capacidades que os alunos devem desenvolver ao longo da escolaridade obrigatória, explicitando a contribuição específica dos diferentes âmbitos do conhecimento⁴⁶. No que se refere às áreas do conhecimento, elas têm significativa importância na organização dos marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, pontos essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem um diagnóstico amplo e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades delineadas nos objetivos gerais.

A predileção pelo termo *área*⁴⁷ pode ser justificada porque no ensino fundamental, um tratamento disciplinar, mais lógico e formal, está distante das possibilidades de aprendizagem da grande maioria dos alunos. Além disso, desenha-se, na concepção do documento, a ideia de que o ponto de partida são as abordagens mais amplas em direção às mais específicas e particulares. No que se refere ao conteúdo, esse deve integrar conhecimentos de diferentes

⁴⁵ O projeto educativo não deve ser entendido como um documento formal elaborado no início de cada ano letivo para ser arquivado, mas que se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica, em que a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que vai desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados. Nesse processo, a equipe escolar produz seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o cotidianamente na sala de aula, com base em estudos teóricos na área de educação e em outras áreas, na troca de experiências entre pares e com outros agentes da comunidade, incluindo-se aí alunos e pais (PCNs/INT., 1998, p.85-86).

⁴⁶ O documento de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos, objeto deste estudo, será delineado no capítulo 2.

⁴⁷ Na Lei Federal no 5.692/71, os termos *atividades*, *áreas de estudo* e *disciplina* foram usados para definir o tratamento metodológico a ser dado aos conteúdos, em função das séries em que eram abordados. As *atividades* eram definidas como experiências vividas, as *áreas de estudo* eram constituídas pela integração de áreas afins e as *disciplinas* eram compreendidas como conhecimentos sistemáticos.

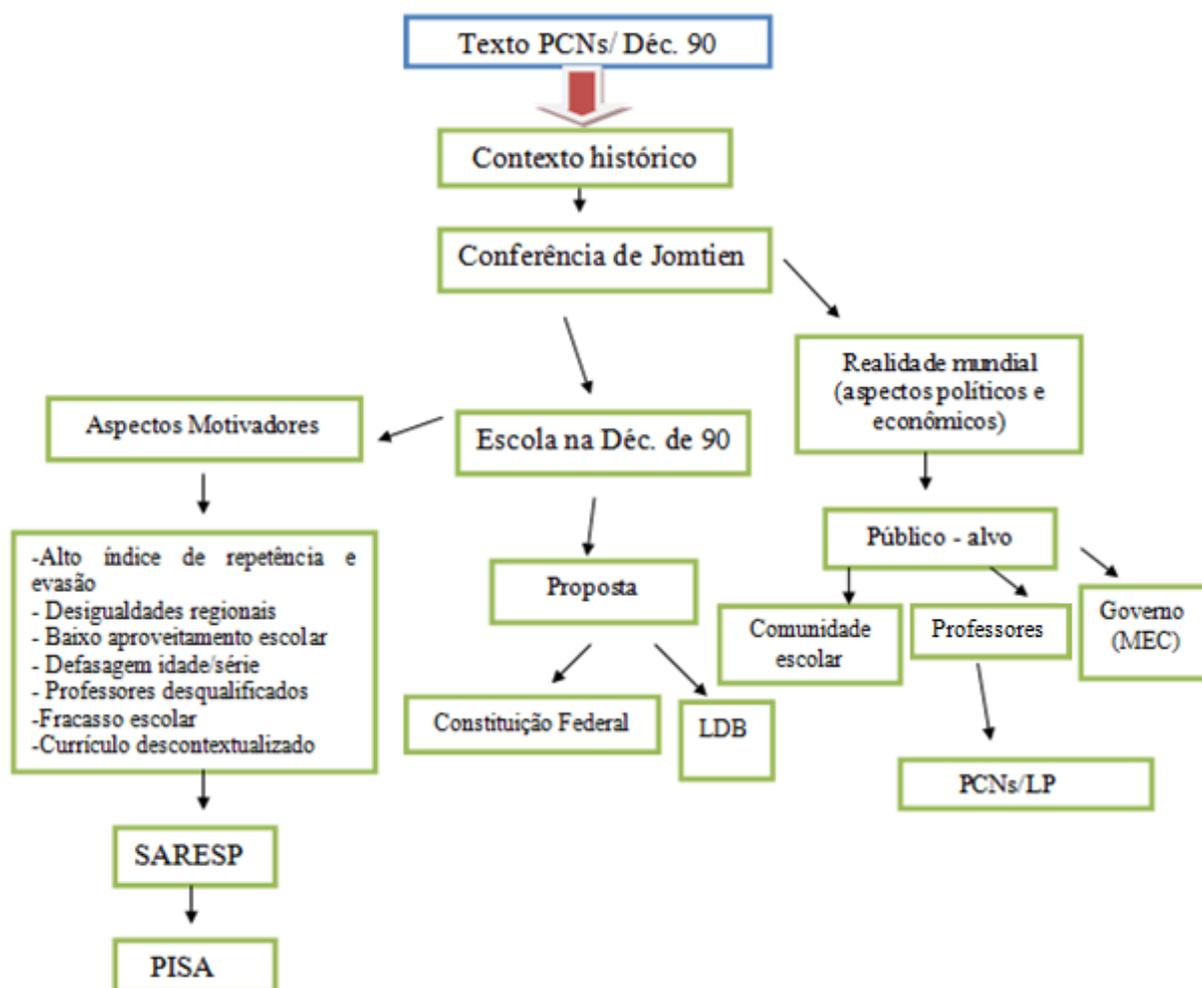
disciplinas, contribuindo para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos.

Sob essa perspectiva, em todas as áreas do conhecimento foi observada a dimensão social que a aprendizagem cumpre no percurso de construção da cidadania e, dessa forma, foram selecionados conteúdos que tivessem relevância social, além de significativos para o desenvolvimento de capacidades. Assim sendo, tanto os objetivos gerais do Ensino Fundamental, como os gerais de área, estão formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são amplos e abrangentes para que possam permitir a inclusão das características locais.

Por todo o exposto, entendemos que os *PCNs* constituem um ponto significativo na história da educação do Brasil na medida em que consolidam uma opção de caráter político-pedagógico para o currículo da escola, aliado a um marco teórico e de uma diretriz metodológica determinada. Por sua consistência e relevância pedagógica, representam, também, um grande desafio para a escola, principalmente no que se refere à materialização da ação educativa proposta e a instrumentalização técnica dos educadores para que possam transformar o conteúdo teórico em uma metodologia que privilegie a aprendizagem por meio de atividades significativas de ensino.

É fato que os *PCNs* inserem-se no projeto de reforma da educação nacional circunscrita no esteio da proposta de reforma do Estado e que há necessidade de que, ao analisar essas políticas, sejam consideradas as várias interferências presentes em sua formulação (FMI- Banco Mundial, grupos econômicos, forças políticas e governamentais). Os resultados dessas contribuições se materializaram na produção de um documento que representa uma possível solução para melhorar os resultados da educação e fortalecer o Brasil no cenário internacional.

A seguir apresentamos o esquema 1- *Mapeamento histórico e estrutural do texto parametrizador* - sistematizando o contexto histórico e a elaboração dos *PCNs*, itens desenvolvidos nesta seção.



Esquema 1 – O mapeamento histórico e estrutural do texto parametrizador.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao elaborar o esquema 1, nossa intenção foi a de oferecer ao leitor uma visão ampla dos elementos motivadores, do contexto histórico e da necessidade da elaboração dos PCNs, deixando claro que além de um discurso “novo” existia a vontade de que a escola resgatasse efetivamente seu papel e que o aluno tivesse a seu dispor uma educação de qualidade, com um currículo capaz de atender às necessidades da sociedade moderna. No item a seguir, mostraremos como é composto o documento.

1.4 Estrutura global e organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Texto quer dizer Tecido; mas enquanto até aqui esse tecido foi sempre tomado por um produto, por um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido (a verdade), nós acentuamos agora, no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento

perpétuo;perdido nesse tecido – textura- o sujeito se desfaz nele,qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia (Roland Barthes)⁴⁸

Na seção anterior foram tecidas considerações acerca da importância do documento oficial e apontadas as justificativas para sua produção. Neste momento, é necessário rever a estrutura e a composição dos *PCNs* de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos, uma vez que, sob o nosso ponto de vista, traçar o caminho da composição do documento é tarefa imprescindível para que possamos ter uma visão geral das etapas que o definem.

O documento foi publicado pela Secretaria de Educação Fundamental e contém 106 páginas. A ficha catalográfica traz o nome de Iara Glória Areias Prado como *Secretaria de Educação Fundamental*, também o de Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha, representante do *Departamento de Política da Educação Fundamental* e Maria Inês Laranjeira - *Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental*.

O texto inicial do volume de Língua Portuguesa é a carta⁴⁹ de apresentação que tem como título *Ao Professor*, assinada pelo Ministro da Educação e do Desporto, na época, Paulo Renato de Souza, que destaca

[...] é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (PCNs/LP, 1998, p.5, grifos do autor).

No texto, o Ministro dirige a palavra aos docentes para entregar-lhes os *PCNs*. O título do texto indica claramente o destinatário do documento e também procura criar um efeito de informalidade⁵⁰ ao tentar estabelecer, com esse profissional, um processo de interlocução. Nessa carta, algumas reflexões são apresentadas a respeito da educação como base para a formação do cidadão, ao mesmo tempo em que há destaque para a necessidade de repensar a revisão dos currículos que orientam o trabalho cotidianamente realizado pela escola do país. Esse texto dá uma visão geral do documento.

Nas palavras do Ministro, fica implícito o convite para que o professor seja um dos partícipes – talvez o principal – na aplicabilidade da proposta oferecida pelo documento, ao mesmo tempo em que convoca toda a comunidade escolar para contribuir nesse momento de

⁴⁸ Barthes, Roland. O prazer do texto. São Paulo, 2013, p.75.

⁴⁹ Uma análise mais detida da carta de apresentação dos PCNs pode ser vista em Marinho (2001).

⁵⁰ A linguagem informal não se mantém no restante do documento, e a interlocução texto/leitor nem sempre se estabelece, conforme será melhor apresentada no cap.4.

transformação da educação. Ainda, em outro trecho da carta, o Ministro menciona o processo de elaboração da proposta contemplada no documento e assinala que ele foi construído em etapas e muito bem analisado, a fim de contribuir para o trabalho gestado na escola.

Os documentos apresentados são o resultado de um longo trabalho que contou com a participação de muitos educadores brasileiros e têm a marca de suas experiências e de seus estudos, permitindo assim que fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais. Inicialmente foram elaborados documentos, em versões preliminares, para serem analisados e debatidos por professores que atuam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais. As críticas e sugestões apresentadas contribuíram para a elaboração da atual versão, que deverá ser revista periodicamente, com base no acompanhamento e na avaliação de sua implementação (PCNs/LP, 1998, p.5).

Nesse fragmento, dentre outras informações, há o registro de que o documento é resultado de um longo trabalho e que contou com a participação de muitos educadores brasileiros. Na conclusão da referida carta a expectativa em relação ao uso do documento pelo professor a fim de auxiliá-lo na prática de sala de aula.

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 (PCNs/LP, 1998, p.5, grifo no original).

Na sequência, o texto traz um quadro⁵¹ que destaca os objetivos gerais do Ensino Fundamental, seguido de um esquema que contempla a estrutura organizacional dos *PCNs* em todas as áreas do conhecimento do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental e as relações das áreas com os temas transversais.

O quadro a seguir remete à estrutura que compõe os *PCNs/LP*. No documento, há evidência de que a aprendizagem é o foco da atividade escolar. Por isso, deve estar alicerçada na construção do conhecimento, na socialização do conhecimento e na mudança do indivíduo. A concepção de currículo que permeia o texto propõe uma organização em que o conhecimento é desenvolvido por áreas interligadas. Para cada área do conhecimento, foi elaborado um documento específico que apresenta uma proposição detalhada de objetivos, conteúdos, avaliações e orientações didáticas. Esse subsídio é o recurso que possibilita transformar conhecimento em aprendizagem.

⁵¹ O quadro compõe as páginas 7 e 8 e versa sobre os principais objetivos do ensino fundamental, tendo como referência o aluno e sua capacidade de ampliar o conhecimento, o que envolve a participação social, o conhecimento de si mesmo e o conhecimento/ação da realidade em que está inserido.

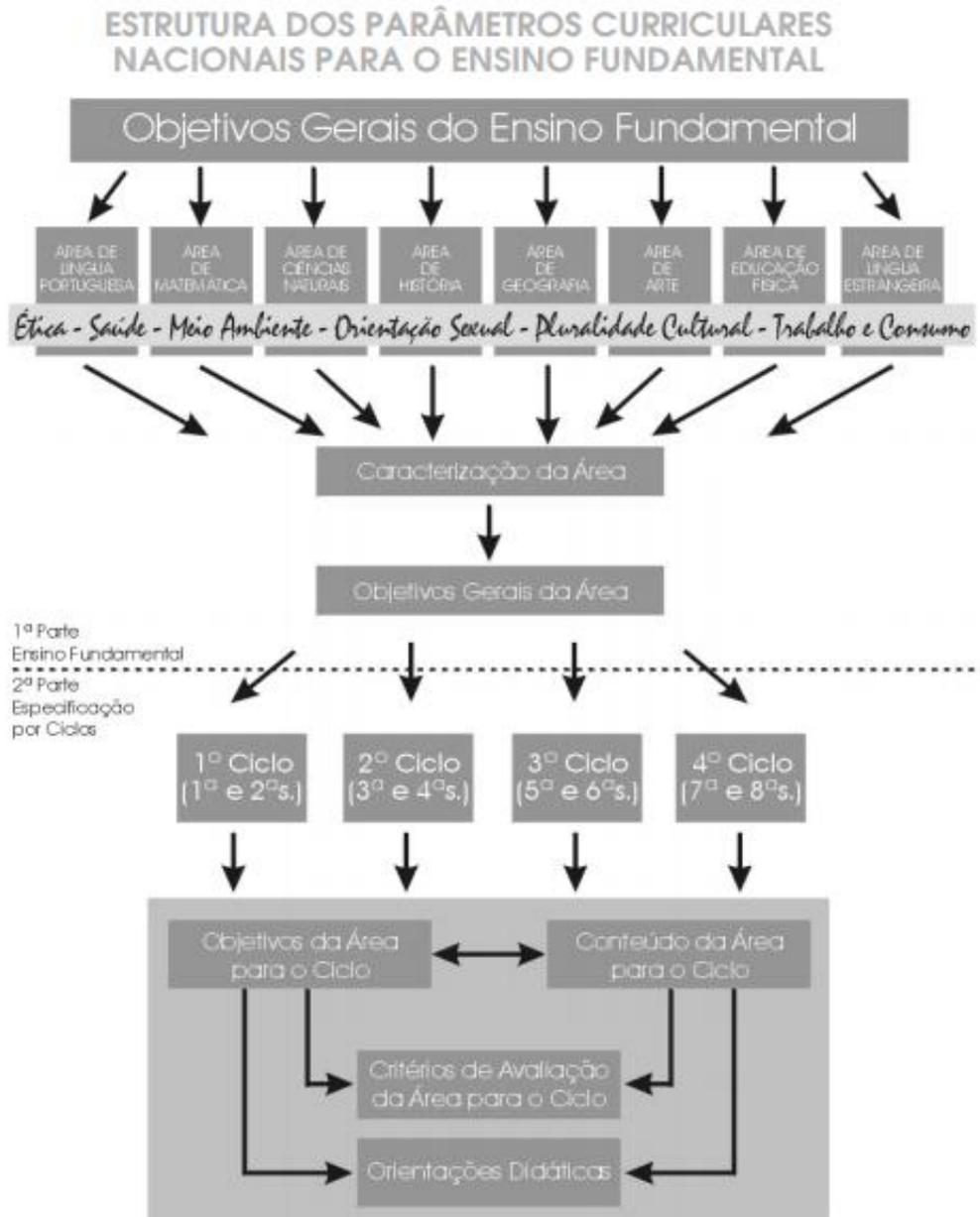


Figura 1-Estrutura dos PCNs (1998, p. 9).

Todas as definições conceituais, bem como a estrutura organizacional dos *PCNs*, foram elaboradas a partir dos objetivos gerais para o ensino fundamental, os quais estabelecem as capacidades relativas aos aspectos cognitivo, afetivo, físico, ético, estético, de atuação e de inserção social, de forma a expressar a formação básica necessária para o exercício da cidadania. Essas capacidades, que os alunos devem ter adquirido ao término da escolaridade obrigatória, têm o propósito de receber uma abordagem integrada em todas as áreas constituintes do ensino fundamental. É, com certeza, este o principal eixo da proposta: pensar a aprendizagem no espaço escolar. A seleção adequada dos elementos da cultura -

conteúdos - é que contribuirá para o desenvolvimento de tais capacidades arroladas como objetivos gerais do ensino fundamental.

Os documentos das áreas têm uma estrutura comum: iniciam com a exposição da Concepção de Área para todo o Ensino Fundamental, na qual aparece definida a fundamentação teórica do tratamento da área nos *PCNs*.

Os Objetivos Gerais de Área, da mesma forma que os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental, expressam capacidades que os alunos devem adquirir ao final da escolaridade obrigatória, mas diferenciam-se destes últimos por explicitar a contribuição específica dos diferentes âmbitos do saber presentes na cultura; trata-se, portanto, de objetivos vinculados ao corpo de conhecimentos de cada área. Os Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e os Objetivos Gerais de Área para o Ensino Fundamental foram formulados de modo a respeitar a diversidade social e cultural e são suficientemente amplos e abrangentes para que possam conter as especificidades locais.

O eixo ensinar e aprender em cada ciclo enfoca as necessidades e possibilidades do trabalho da área no ciclo e indica os Objetivos de Ciclo por Área, estabelecendo as conquistas intermediárias que os alunos deverão atingir para que progressivamente cumpram com as intenções educativas gerais. Segue-se, então, a apresentação dos Blocos de Conteúdos e/ou Organizações Temáticas de Área por Ciclo. Esses conteúdos estão detalhados em um texto explicativo dos conteúdos que abrangem e das principais orientações didáticas que envolvem.

A eleição de objetivos e conteúdos de área por ciclo está diretamente relacionada aos Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e aos Objetivos Gerais de Área, da mesma forma que também expressa a concepção de área adotada.

Os Critérios de Avaliação explicitam as aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Vale reforçar que tais critérios não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos.

O último item traz as Orientações Didáticas, as quais expõem questões sobre a aprendizagem de determinados conteúdos e sobre como ensiná-los de maneira coerente com a fundamentação explicitada anteriormente.

Como é possível observar na figura 1 (v. p.58 *infra*), o texto apresenta os objetivos gerais do ensino fundamental, assim como os específicos por área, organizados em quatro ciclos, sendo que cada ciclo corresponde a duas áreas do Ensino Fundamental. A opção por trabalhar por ciclos, de acordo com o documento, tem como fundamento evitar a excessiva fragmentação do conhecimento e tornar possível uma abordagem mais complexa e

integradora das disciplinas. Dessa forma, os saberes que compõem cada área são escolhidos de acordo com a finalidade entre eles, de forma que seja possível um trabalho interdisciplinar dos conteúdos.

O sumário é dividido em duas partes: a primeira, o *Apresentação da área de Língua Portuguesa*, e a segunda, *Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos*, cada área está subdividida por temáticas afins⁵². Na sequência, há uma segunda apresentação, dessa vez assinada pela Secretaria de Educação Fundamental, e nela consta a organização do documento e a divisão em duas partes: a primeira expõe, em linhas gerais, a proposta da área, e a segunda define os objetivos, conteúdos e orientações didáticas.

Por fim, a bibliografia, que faz referência a 101 livros, com títulos em quatro línguas: português, inglês, francês e espanhol. Na sequência o documento traz a equipe técnica, prioritariamente, representantes de instituições de ensino superior da rede pública e da rede particular. Em nosso ponto de vista, essas informações são relevantes, porque sugerem ao leitor maior legitimação do texto oficial por meio da voz da academia, a voz científica e, portanto, a voz da autoridade.

Partimos do ponto de vista que conhecer o processo que derivou na composição do documento é tarefa imprescindível para orientar uma leitura enunciativa. Entendemos, também, que este conhecimento auxiliou na elaboração do perfil do interlocutor, (re)conhecido nas marcas textuais, fato que intensifica o sentido do texto.

1.5 Encaminhamentos

A educação brasileira tem sido desenhada como um processo de avanços e retrocessos. Desse modo, as reflexões de fundo histórico e teórico de que nos ocupamos neste capítulo, em nosso ponto de vista, tiveram por objetivo traçar um contorno na visão educacional na década de 90 e pontuar as principais etapas organizadas pelas instâncias governamentais que serviram como subsídios para que a elaboração de uma nova proposta de educação com ênfase no social.

Tendo presente a ideia de que a sociedade moderna e, por consequência, o mundo do trabalho exigiam indivíduos ativos, com poder de decisão e aptos a resolver problemas do cotidiano, voltou-se o olhar para a escola e viu-se a necessidade de que esta instituição

⁵² Considerações acerca da figura 1 e a explanação deste tópico constam no capítulo 2.

auxiliasse na preparação do cidadão para esta nova realidade. Dessa forma, para estruturar a nova base educacional brasileira foram considerados aspectos como qualidade da educação aliada à cidadania, fato que desencadeou a elaboração do documento parametrizador em análise neste estudo.

É necessário, também, compreender que o momento político dos anos 90, marcado por disputas relacionadas ao processo de reforma do país, implicou na reforma da educação e trouxe a evidência de que o contexto histórico contribuiu significativamente para o processo de amadurecimento da escola e solidificou o caráter social que a educação ocupa no cenário brasileiro. Foi o redimensionamento do papel da educação que alterou significativamente a forma de pensar e de fazer educação nacional, além de materializar um projeto oficial de educação para o País.

A breve elaboração do perfil da escola e o redimensionamento da função do ensino fizeram surgir novas propostas curriculares, com base na promulgação da LDB, cabendo ao Governo assumir o discurso de renovação do ensino e adotar uma reorientação curricular das práticas escolares e do contexto de formação docente como parte significativa para a política educacional. Nesse formato, os *Parâmetros*, documento expedido pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação, foram elaborados para dar cumprimento tanto ao que é apregoado na Constituição Federal de 1988, quanto à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, principalmente no que se refere à necessidade da formulação de um documento oficial que possa orientar a educação em todo o território nacional.

Na exposição deste capítulo, afirmamos o caráter flexível e democrático da proposta do documento. Essa flexibilidade pode ser observada, principalmente, quando destacamos a tomadas de decisões em âmbito regional e local, acerca dos currículos. A proposta se molda, pois, nos princípios democráticos, ou seja, propõe que a educação atue na construção da cidadania e tenha como meta a crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, o que redimensiona, consideravelmente, os extremos do sistema educacional.

É importante destacar que *A Conferência Mundial de Educação para Todos* desencadeou processos simultâneos para definir posições pela luta da satisfação de necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de universalizar a educação fundamental. Com o objetivo de traçar metas, o Brasil lançou o *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), documento que consistia em um conjunto de diretrizes políticas, em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

Esses aspectos contribuíram para a composição final do texto parametrizador, em específico ao material de Língua Portuguesa. Importante destacar que o texto é um recurso que contribui para o estabelecimento de diretrizes norteadoras do ensino de língua materna, sugerindo, principalmente, a necessidade de um ensino voltado para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, competências que instrumentalizarão o aluno para experimentar diferentes situações na vida e exercer o papel efetivo de cidadão.

Por fim, vale dizer que o objeto de estudo neste trabalho são os *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos, documento que contribui teoricamente para auxiliar o professor no ensino de língua materna. Porém, considerando que o documento não se “coloca” no espaço escolar e, conseqüentemente, não “conversa” com seu interlocutor – professores da educação básica – julgamos necessário compreender quais são as dificuldades que contribuem para distanciar o interlocutor do texto parametrizador em que figura como principal intérprete. Por que ocorre este distanciamento? Importante pontuar que a cena enunciativa que se estrutura neste processo enunciativo exige a sintonia do *eu-tu-aqui-agora*. Partindo dessa premissa, a seguir analisaremos o construto teórico específico do texto de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos, momento em que serão observados os eixos que estruturam a proposta para o ensino de língua materna.

CAPÍTULO 2

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA: ORIENTAÇÕES PARA UM PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM AJUSTADO AOS USOS SOCIAIS DA LINGUAGEM

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania (PCNS/LP, 1998, p.19).

Após a explanação no capítulo anterior acerca da escola brasileira no contexto histórico em que surgiram os PCNs, nosso segundo capítulo é dedicado a apresentar o *corpus* deste estudo, ou seja, o texto de *Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos*. As palavras da citação acima remetem à importância singular do ensino de língua materna, pois é por meio deste domínio que o sentido pleno da liberdade se estabelece e o estrangulamento social é mais difícil. Além disso, o ensino da língua materna vem sendo discutido e avaliado por

muitos estudiosos da área, o que confere o fortalecimento da formação curricular, também a necessidade de aprimorar o ensino para a efetiva educação do cidadão.

Com o objetivo de criar novos laços entre a escola e a sociedade, apontando caminhos acerca *do que se quer ensinar, como se quer ensinar e para quem ensinar* é que fica mais clara a função dos *Parâmetros*. Pretendemos rastrear os principais aspectos que estruturam o documento que visa construir referências em âmbito nacional para o processo de ensino e de aprendizagem, informações indispensáveis para a composição deste estudo.

Para abordá-lo, o ponto de partida será o registro geral acerca dos principais eixos que compõem o texto, explicitando as noções teóricas que ajustam a proposta. Nessa perspectiva, serão feitas considerações sobre a visão de ensino e aprendizagem delineada no texto (cf. 2.1), acompanhada de uma revisão acerca das subdivisões da área – Primeira parte: apresentação da área de Língua Portuguesa (cf. 2.1.1) e Segunda parte: Língua Portuguesa no terceiro e quarto ciclo (cf. 2.1.2). Assim, passamos, em seguida, a discutir a seção que trata da visão de ensino e aprendizagem que compõem o documento de Língua Portuguesa.

2.1 Os PCNs de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos: visão de ensino e aprendizagem

Sempre que pensamos no ensino de Língua Portuguesa, nossa atenção se volta para os *PCNs*, pois é esse documento que proporciona reflexões e garante a coerência do sistema educacional brasileiro entre todos os profissionais da educação das diversas localidades do território nacional.

Proposto pelo Governo Federal, organizado e divulgado pelo Ministério da Educação, os *Parâmetros* constituem a consolidação de um plano institucional. A partir desta compreensão, as diretrizes elaboradas para o ensino de Língua Portuguesa também deixam transparecer o embasamento teórico nos avanços da ciência da linguagem, a Linguística.

É considerando esses avanços que, em meados dos anos 80 e ao longo dos anos 90, ocorreu significativa mudança nas diretrizes do ensino de Língua Portuguesa no país, isso devido ao fortalecimento da crítica ao ensino que privilegiava a gramática tradicional (conceitual e normativa), fato que desencadeou uma revisão na prática pedagógica. Nas linhas iniciais do texto de apresentação da área de Língua Portuguesa, há uma explanação interessante que aproxima o leitor dos pontos motivadores para a reformulação do ensino de língua materna. Vejamos:

Na década de 60 e início da de 70, as propostas de reformulação do ensino de Língua Portuguesa indicavam, fundamentalmente, mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino. Acreditava-se que valorizar a criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno. Além disso, tais propostas se restringiam aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das consequências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava. O ensino de Língua Portuguesa orientado pela perspectiva gramatical ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam a escola falavam uma variedade linguística bastante próxima da chamada variedade padrão e traziam representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. (PCNs/LP, 1998, p.17).

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, quando as pesquisas produzidas por uma linguística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços nas áreas de educação e psicologia da aprendizagem, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. Este novo quadro permitiu a emergência de um corpo relativamente coeso de reflexões sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna (PCNs/LP, 1998, p. 17-18).

O documento em questão é resultado de muitas das considerações expostas no fragmento acima. Numa perspectiva como essa, surgem os *PCNs* cuja publicação ocorreu em 1998. Por ser documento instituído como norteador do processo de ensino e aprendizagem, por representar um ideário teórico-metodológico de base histórico-cultural, materializado na proposta que apresenta, pode ser visto como sinônimo de “redimensionamento” do ensino. Na apresentação inicial, registra que é resultado de discussões curriculares e de concepções presentes em outras propostas de ensino desenvolvidas há muitos anos em estados e municípios. Neste enfoque, além de explicitar o diálogo com propostas curriculares, apresenta a contribuição das pesquisas produzidas pela Linguística⁵³, o que oportunizou a reestruturação do ensino de Português. De acordo com o texto,

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa configuram-se como síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares (PCNs/LP, 1998, p.19).

A transposição de um modelo tradicional de ensino de língua, focado na gramática conceitual e normativa, para uma prática centrada nos usos da língua, na produção e recepção

⁵³ Para ampliar o entendimento ler FIAD (2012), *Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais*.

de textos, sustentada por teorias linguísticas em que a língua é contemplada numa perspectiva enunciativo-discursiva, tem provocado muitas discussões e suscitado reflexões por parte dos estudiosos da linguagem. Questões como *o quê, para quê e como* ensinar língua materna povoam o ideário dos professores e dos pesquisadores. Esses estudiosos, empenhados na busca do método mais adequado para ensinar língua materna na escola, querem respostas coerentes capazes de subsidiar a prática de sala de aula e fortalecer o trabalho do professor.

Nesse cenário, é imprescindível ler os *PCNs/LP*, documento que postula o *texto* como unidade de ensino e os *gêneros* como objeto de ensino. Consoante a esta necessidade, muitos teóricos se debruçam na leitura e na análise de documentos parametrizadores para repensar as perspectivas no ensino de língua materna e reverter este conhecimento na prática de sala de aula. Dentre os estudiosos, podemos citar Marcuschi⁵⁴, que, ao ler os *PCNs/LP*, encontra muitos (des)caminhos, mas assinala que o documento oficial é sinônimo de referência para o ensino e deve, portanto, ser cuidadosamente lido e analisado para que possa, de fato, fazer parte da escola.

[...] parece claro que pensar as perspectivas do “ensino de língua” exige referências explícitas ao mais recente documento oficial a respeito do assunto, isto é, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Não que eu considere este documento uma maravilha, nem imagino que o que se vem fazendo a partir dele seja o melhor, mas imagino que ele se tornou um **instigante ponto de referência para reflexão** e, em certo sentido, renovou o debate em torno do tema.

Hoje podemos inclusive imaginar que **os PCNs** futuramente serão tomados como **um marco da divisão da forma de tratar a língua nas aulas de Português no Brasil**. Haveria um antes e um depois dos PCNs, assim como há um antes e um depois das *crestomatias*⁵⁵. Isto valerá de modo especial quando a questão for a produção de materiais de ensino de língua. Mas os PCNs não são um fato isolado e sim uma série de elementos que se conjugam (MARCUSCHI 2004, p.259-260, grifos nossos).

A proposta delineada no documento está pautada na ideia de que a escola deve possibilitar ao aluno desenvolver os conhecimentos discursivos e linguísticos, o que inclui saber expressar-se nas diferentes situações de comunicação. Esse fato envolve também o reconhecimento da língua como uma forma de inserção social. É neste sentido que podemos vislumbrar *o antes e o depois dos PCNs*.

As considerações destacadas por Marcuschi aproximam-se deste estudo, principalmente quando referem que os PCNs são um instigante ponto de reflexão que possibilite renovar as aulas de Língua Portuguesa. Sem dúvida, o documento alterou

⁵⁴ Considerações retiradas do texto *Perspectivas no ensino de Língua Portuguesa nas trilhas dos Parâmetros Curriculares Nacionais* (2004, p.259-282).

⁵⁵ De acordo com o Dicionário Houaiss (2001), o termo *crestomatias* vem do grego *khrestomátheia*, que significa o estudo das coisas úteis, boa construção.

significativamente o trabalho com a língua materna e tornou-se um ponto de análise, fato incontestável que apóia muitas das inquietações que nos têm preocupado, mas mesmo sendo um recurso para o ensino de língua materna não se estabelece na ambiência escolar, realidade que alimenta uma das inquietações com que temos convivido nos últimos anos. Outra dúvida se agranda: como o professor poderia desenvolver a proposta apresentada no documento se ao lê-lo não compreende o que lê?

Considerando que o Brasil é um País de grande dimensão territorial e que cada região tem suas particularidades, principalmente no que se refere à linguagem, situação cultural e social, o documento se anuncia como tendo sido criado de modo a respeitar as diversidades regionais. No entanto, a observância de tais individualidades busca [...] *construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (PCNs/LP⁵⁶, 1998, p. 5)* o que justifica a capacidade de refletir sobre a organização e funcionamento da Língua Portuguesa, fazem parte da demanda intelectual básica que o próprio exercício da cidadania e a escolarização bem sucedida pressupõem. Uma dúvida se impõe: como um país com tamanha diversidade pode consolidar a base do ensino de língua materna em uma unidade? Dessa forma, entendemos que a constituição de referências comuns para o ensino torna-se um objetivo complexo. A esse respeito, convém observar o que assinala Marcuschi:

[...] seria nefasto se as indicações feitas pelos PCNs **fossem tomadas como normas ou pílulas de uso e efeito indiscutíveis**. Pior ainda, se com isso se pretendesse identificar conteúdos unificados para todo território nacional, ignorando a heterogeneidade linguística e a variação social. Por fim, seria nefasto imaginar que ali estariam as sugestões teóricas mais sólidas e as únicas frutíferas. **Os PCNs não constituem uma panaceia geral de uso infalível** (2004, p. 267, grifos nossos).

Nesse fragmento, fica claro que a implementação de propostas teóricas subjacentes aos PCNs podem tanto trazer inovações para a prática de sala de aula quanto mudar o rótulo do ensino de Língua Portuguesa, por oferecer um novo paradigma de ensino/aprendizagem, mas não podem e não devem ser vistos como “único e infalível” meio de aprendizagem. É nesse campo que o professor ganha relevo, essencialmente ao acomodar novas informações e concepções teóricas em seu fazer pedagógico. O processo de transposição didática – sistema educacional para o sistema de ensino – torna-se necessário. Então, segundo as orientações do documento, a escola deve oferecer ao aluno condições para ampliar o domínio da língua e da linguagem, aprendizagem fundamental para o exercício da cidadania. Sob essa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de língua materna visa a aprimorar os conhecimentos linguísticos e

⁵⁶ A partir de agora nos referiremos ao volume dos PCNs de Língua Portuguesa utilizando PCNs / LP.

discursivos dos alunos, para que eles possam compreender os discursos que os cercam e terem condições de interagir com esses discursos.

Dessa forma, a escola, ao redimensionar a visão de ensino/ aprendizagem, prima que, ao longo do ensino fundamental, *cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações* (PCNs/LP, 1998, p.19). Para atingir este fim, os *PCNs/LP* destacam o *texto* como eixo essencial e instrumento fundamental para a aprendizagem. Sugerem ainda que os textos trabalhados priorizem as diferentes finalidades comunicativas, desta forma a escola deve trabalhar textos de diferentes gêneros que possibilitem ao aluno desenvolver competências necessárias à convivência social.

Os *PCNs*, de acordo com sua denominação, contêm considerações teóricas e orientações didáticas que visam a auxiliar a passagem das instruções oficiais para o conhecimento e saberes científicos. É claro que esse processo não é simples e não acontece só com a leitura do documento; exige, sim, o envolvimento do professor em formação. Ampliaremos esta reflexão no capítulo 4.

O documento oficial está organizado em duas partes. A primeira, *Apresentação da área de Língua Portuguesa*, (cf.2.1.1), destinada à explanação da disciplina, traz pressupostos teóricos que balizam o documento (ensino e natureza da linguagem; discursos e suas condições de produção; gênero e texto); reflexões sobre o ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa (texto como objeto de ensino – sugestões de seleção de textos –, reflexões sobre a linguagem, gramática e variação linguística na prática pedagógica); objetivos gerais e conteúdos da disciplina. Parece flagrante que, nos *PCNs/LP*, as bases teórico-metodológicas têm efetivo comprometimento na concepção de língua como objeto social, transcendendo abordagens vinculadas ao ensino da gramática normativa e/ou conceitual, presente no Brasil ao longo de muitos anos.

A segunda parte, *Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos*, (cf. 2.1.2), é voltada às orientações para o trabalho escolar no terceiro e quarto ciclos. Nela, são explicitados os papéis do aluno e do professor no ensino e na aprendizagem de língua materna, bem como os objetivos e os conteúdos de ensino. Outro item amplamente explicitado refere-se à relação entre tecnologia da informação e Língua Portuguesa, associando os recursos midiáticos às atividades da escola. Assim sendo, é necessário ressaltar a importância dessa delimitação em cada uma das partes, o que será esboçado a seguir.

2.1.1 Primeira parte: apresentação da área de Língua Portuguesa.

Os *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos destinam-se à educação básica e surgem como recurso qualificador do ensino. Ao qualificar o trabalho da escola, colocam em evidência a formação do cidadão. Nas linhas do texto, há o cuidado em privilegiar um ensino comprometido com a formação plena do educando, por isso é visto como o documento que contempla a principal referência para o ensino no Brasil.

No primeiro tópico - *Apresentação da área de Língua Portuguesa* - o objetivo reside em apresentar os fundamentos linguísticos que norteiam a proposta de Português. O texto promove um resgate histórico do ensino de Língua Portuguesa, destacando as pesquisas realizadas nesse campo entre as décadas de 60 e 80. Posteriormente, traz a reflexão sobre o domínio da linguagem e o domínio da língua, apontando que o centro dessa discussão no ensino básico fundamenta-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita.

Destaca que a *linguagem* deve ser vista como uma atividade discursiva e cognitiva, por meio da qual os indivíduos se comunicam, expressam pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo e produzem cultura. Dessa forma, o ensino de Língua Portuguesa deve oportunizar ao aluno a expansão das várias possibilidades do uso da linguagem, em qualquer forma de realização.

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como uma ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto em uma conversa informal, entre amigos, ou na relação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional (PCNs/LP, 1998, p. 20).

Essa noção de linguagem está em consonância com a conceituação de texto: *produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo sendo que todo texto se organiza dentro de determinado gênero de acordo com a situação comunicativa.* (op.cit. 1998, p.21). É nesse momento que o conceito da linguagem - entendida como um processo de interlocução entre as pessoas, orientada por finalidades específicas de diferentes grupos da sociedade e em diferentes momentos da história – fica evidente. Diz o texto:

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. Quer dizer: quando

um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenção do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto... (PCNs/LP, 1998, p.20-21).

A noção de *língua* está, então, associada a uma realidade heterogênea, multifacetada, mutável, um conjunto de variantes linguísticas que se diferenciam pelo maior ou menor grau de prestígio social a elas conferido. Dentre as variantes, apenas uma é estabelecida como língua oficial, a ensinada nas escolas. Registra, porém, que há diferenças designificação, de pronúncia, no emprego de palavras, na morfologia e na construção sintática em cada variante linguística.

A nós, parece claro, que a *língua* deve ser entendida como um sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística. Então, aprender uma língua não é somente aprender palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. É pelo domínio pleno da língua que o educando torna-se apto a integrar-se à sociedade e dela participar, expressando e defendendo pontos de vista, construindo visões de mundo, preparando-se para o trabalho e reconhecendo-se como cidadão.

Nesse formato, o conceito de *língua* se altera em relação àquele que circula em sala de aula – língua como código ou sistema – e passa a ser entendida como um processo ininterrupto que se realiza por meio da interação social dos locutores. Nesse sentido, o documento destaca que

...língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em situações complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (PCNs/LP, 1998, p.20).

Essa nova visão de *língua* coloca em pauta a noção de *discurso*, uma vez que se articula de acordo com a intenção do locutor, com aquilo que ele acredita que o interlocutor saiba sobre o assunto, *do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam* (PCNs/LP, 1998, p.21).

Outro ponto significativo da proposta são os conceitos de *texto*, *discurso* e *gênero*. Como mencionamos, os *PCNs* adotam o *texto* como a unidade básica do ensino e assinalam que se organiza dentro de certas restrições de natureza temática; desse modo a noção de

gênero é parte constitutiva do *texto*. Multiplicaram-se, então, as recomendações e as instruções sobre um ensino centrado no *texto* e seus *gêneros*. De acordo com os PCNs/LP, o *texto* deve ser compreendido como uma unidade significativa global, como sequência verbal constituída de coerência e coesão que só passa a ter sentido no momento em que é colocada em ação.

A concepção de *texto* e *discurso* contemplados pelo documento pode ser verificada no fragmento a seguir:

O discurso, quando produzido, **manifesta-se linguisticamente por meio de textos**. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, **é o texto, uma sequência 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**. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (grifos nossos)

[...]

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos: conteúdo temático: o que é ou torna-se dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc. **A noção de gêneros refere-se a "famílias" de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado.** (PCNs/LP, 1998, p.21-22, grifos nossos).

A partir dessa referência, é possível depreender que os estudos sobre *gênero* apresentam considerações essenciais para a sociedade como um todo, pois constituem a ação humana em relação ao contexto social e cultural em que os gêneros são estruturados e representados. A concepção de *gênero* deve ser entendida como forma de inclusão e participação ativa do indivíduo na sociedade. Essa é a visão que fundamenta teórica e metodologicamente os PCNs de Língua Portuguesa.

Ressalte-se que dentro de um determinado gênero discursivo, em decorrência das intenções comunicativas do seu autor e leitor, é que se organizam os textos. No tratamento desse tema, é preciso salientar que, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p.76), quando os gêneros entram na escola sofrem uma transformação: *há um desdobramento que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem*. As atividades propostas em sala de aula devem, a partir deste eixo, considerar a realidade e as possibilidades de aprendizagem do aluno, pois um mesmo

gênero pode ser trabalhado em diferentes séries, mas a forma de abordá-lo e o grau de aprofundamento é que serão diferenciadas.

Os *PCNs/LP* propõem alguns gêneros como referência básica, priorizam aqueles cujo domínio é fundamental à efetiva participação social, como, por exemplo, os de circulação social, agrupados em gêneros literários, de imprensa, publicitários e de divulgação científica. Posteriormente, sugerem que as atividades sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos, para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. Assim organizado, o ensino pode constituir-se em fonte efetiva de autonomia para o sujeito, condição para a participação social responsável.

Os fundamentos didático-pedagógicos que norteiam a proposta estão delineados no item *Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola*, que considera o ensino-aprendizagem da disciplina como uma mão de três vias: *o aluno, a língua e o ensino*. Nessa perspectiva, o aluno é o sujeito do ato de aprender, é quem age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento – objeto de conhecimento – são os conhecimentos discursivos – textuais e linguísticos, implicados nas práticas sociais de linguagem. O ensino é a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento. Para acontecer essa mediação, o professor precisa planejar e dirigir as atividades didáticas, orientando e apoiando o esforço de ação e reflexão do aluno. Essa lógica realça o efetivo papel da escola como responsável por viabilizar o acesso do aluno à diversidade de textos que circulam socialmente.

A organização dos conteúdos de Língua Portuguesa (que é subsidiada pelas concepções de linguagem e língua) é feita em dois eixos: práticas de uso e práticas de reflexão.

Quanto aos *Objetivos Gerais de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*, terceiro tópico apresentado, são apontados seis objetivos relacionados ao desenvolvimento de habilidades específicas na atividade com a língua materna, o que contempla a variação linguística, a expansão dos usos da linguagem oral e escrita, o desenvolvimento da leitura como fonte de informação e fruição estética e ainda a utilização da linguagem como instrumento para aprimorar as relações sociais e análises críticas. Assim, fica evidente a necessidade de oportunizar ao professor condições para ampliar o domínio da língua e da linguagem, nos processos de ensino e de aprendizagem, habilidades fundamentais para o exercício da cidadania. Com foco na necessidade de mudanças no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, é consensual que a eficiência desse processo depende de um trabalho amplo e sistemático que envolva a escola em toda a sua dimensão.

Além dessa nova forma de ver o ensino e o conceito de língua, os *PCNs* mostram que a variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis, apontando que ela sempre existiu e sempre existirá, independentemente de qualquer ação normativa. Deixam claro que, quando se fala em Língua Portuguesa, está-se falando de uma unidade que se constitui de muitas variedades.

O quarto tópico abordado - *Conteúdos do Ensino de Língua Portuguesa*- traz a reflexão de que os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediado pela interação do outro. É na prática social que se dá a expansão da capacidade de uso da linguagem e a construção de novas capacidades que possibilitam o domínio mais amplo de diferentes padrões de fala e de escrita. Os conteúdos estão articulados em torno de dois eixos básicos: um refere-se ao uso da língua (oral e escrita) e o outro, à reflexão sobre a língua e sobre a linguagem. Ao considerar a articulação dos conteúdos nos eixos fica evidente que tanto o ponto de partida quanto a finalidade do ensino devem estar atrelados à produção/ recepção de discurso.

Compondo o eixo de *uso* estão as práticas de escuta, de leitura e de produção de textos orais e escritos e no eixo da *reflexão* a prática de análise linguística. Nessa composição, os conteúdos que constituem o primeiro eixo (uso) referem-se às características do processo de interlocução e são apresentados em tópicos pelos *Parâmetros*. No primeiro tópico, a historicidade da linguagem e da língua; no segundo tópico, a constituição do contexto de produção, representações de mundo e interações sociais (sujeito enunciador, interlocutor, finalidade da interação, lugar e momento de produção); no terceiro, as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (restrições de conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes); e, no quarto item, as representações dos interlocutores no processo de construção dos sentidos, a articulação entre texto e contexto no processo de compreensão e as relações intertextuais, que compõem as implicações do contexto de produção no processo de significação. O eixo da *reflexão* volta-se aos aspectos linguísticos que possam ampliar a competência linguística do aluno, como a organização estrutural do enunciado e a organização dos discursos.

Ao propor o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso, o documento explicita uma nova visão no ensino de língua materna, afastando-se da *concepção formalista* – as formas linguísticas eram analisadas dentro de um sistema fechado em si mesmo – para um enfoque *enunciativo-discursivo* – a língua vai-se constituindo em situações específicas, na interação entre sujeitos e em condições sócio-históricas. Nessa perspectiva, desconsidera-se a

dicotomia entre escrita e oralidade, enfatizando, também, a linguagem oral como objeto de aprendizagem e passível de constituir-se dentro de um determinado gênero.

Nas linhas do texto, ao considerar a língua em uso, a língua passa a ser vista como objeto de reflexão, o que facultará ao aluno melhor compreensão do funcionamento da língua e o instrumentalizara para operar com a linguagem. Portanto, é na prática de reflexão sobre a língua e a linguagem que ocorre a construção de instrumentos que permitem ao aluno desenvolver a competência discursiva para falar, escutar, ler e escrever em diferentes situações de interação.

Nesse formato, os conteúdos das práticas que constituem o eixo *uso* se subdividem em prática de *escuta* e de *leitura* de textos e em prática de *produção* de *textos orais e escritos*. Os conteúdos são desenvolvidos em função do eixo *uso-reflexão-uso*⁵⁷, conforme exposto.

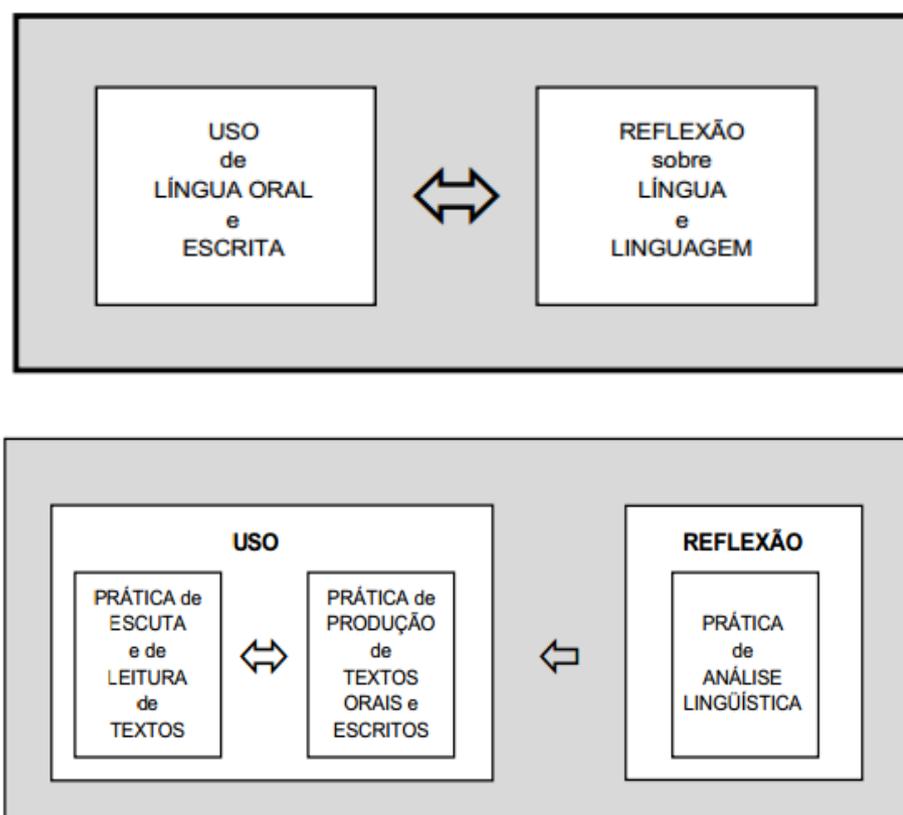


Figura 2 – Diagramas sobre Práticas de linguagem retirados dos PCNs/LP
Fonte: Brasil – PCNs LP, 1998, p.34-35.

Tomando como base os dois eixos para o ensino da língua – um que enfoca o *uso* da

⁵⁷ O registro *uso-reflexão-uso* segue o que consta no documento PCNs/LP (1998, p.34-36). Essa organização articula a proposta de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas nas obras “O texto em sala de aula” (1999) e “Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação” (1996).

linguagem por meio das práticas de *escuta*⁵⁸, *leitura* e *prática de produção de textos orais e escritos*; outro que enfoca a *reflexão* sobre a língua e a linguagem – os conteúdos são articulados e demonstram que *tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/recepção de discursos* (PCNs/LP, 1998, p. 34). Ancorados nos quadros apresentados anteriormente, é possível notar que toda a prática didática tem como suporte o *uso* e a *reflexão* da/sobre a língua e da/sobre a linguagem. Esses elementos assinalam a base epistemológica de natureza social e histórica que dão suporte a proposta do documento.

Necessário destacar que no eixo *uso* a língua é vista a partir do processo de interlocução, com ênfase na historicidade de língua e da linguagem, considerada na constituição do contexto de produção, na representação do mundo e de interações sociais (interlocutores, finalidade da interação, lugar e momento da produção); nas implicações do contexto de produção, na organização dos discursos (restrições de conteúdo e de forma decorrentes das escolhas de gêneros e teorias do discurso e ensino); nas implicações do contexto de produção de sentidos, relações intertextuais e articulação entre texto e contexto no processo de compreensão).

No eixo *reflexão*, os conteúdos desenvolvidos sobre os do eixo *uso*, referem-se à construção de instrumentos para a análise e funcionamento da linguagem em situações de interlocução, privilegiando alguns aspectos linguísticos que possibilitam a ampliação da competência discursiva do sujeito. São eles: variação linguística (modalidades, variedades e registros); organização estrutural dos enunciados; léxico e redes semânticas; processos de construção de significação e modos de organização dos discursos. Em função desses eixos, são explicitados *objetivos* e *conteúdos* (transformados em *práticas*) que envolvem os processos de escuta de textos orais, de leitura de textos escritos, de produção de textos orais, de produção de textos escritos e o processo de análise linguística.

Os *PCNs/LP* estão fundamentados nas teorias marcadas pelo estudo das regularidades linguísticas e refletem as mudanças ocorridas na visão do ensino e do papel da escola na sociedade. Também o apoio teórico aos professores deve ser considerado, pois uma reorientação curricular deve estar em consonância com as novas necessidades tecnológicas, científicas e culturais. Ainda, além de contemplar o já exposto, é interesse do Governo instrumentalizar os professores acerca das discussões teóricas atuais. Rojo, estudiosa do documento oficial, destaca que

⁵⁸De acordo com o documento, a escuta refere-se aos movimentos realizados pelo sujeito para compreender e interpretar textos orais.

A elaboração e a publicação dos PCN para o Ensino Fundamental representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. E isso, em grande parte, porque, ao invés de se constituírem – como tradicionalmente tem sido feito no Brasil – em grades de objetivos e conteúdos curriculares pré-fixados, estes parâmetros, como o nome já indica, constituem-se em “diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum” (2008, p.27).

Após a leitura desse fragmento, podemos compreender a função social do documento, que é o de assegurar a formação básica do cidadão. Contudo, os avanços, tanto no âmbito da educação como no linguístico, continuam distantes das salas de aula. Nossa experiência e observação indicam que a visão do ensino permanece ligada à prática tradicional, em que ensinar português equivale a ensinar tópicos da teoria gramatical. Mas por que isso acontece? Acreditamos que por dois motivos: **o primeiro pelo fato de alguns professores, quem sabe uma minoria, ter lido o documento e compreendido a proposta nele exposta, mas encontra dificuldade de transpor para a sala de aula o que compreendeu.** Em segundo, há **professores que sequer conhecem as teorias contidas no documento, talvez porque em sua formação nunca tenham tido contato com as teorias que recobrem o texto,** dessa forma o desconhecimento seria o principal entrave para a efetiva aplicabilidade da proposta dos *PCNs/LP* na prática de sala de aula.

Portanto, a seção a seguir faz referência ao ensino de Língua Portuguesa, momento em que aprofundaremos os eixos intercalares entre o conjunto de atividades oportunizadas pela escola, que facultem ao aluno desenvolver o domínio acerca dos conhecimentos da língua materna, tanto de forma oral como escrita, e o redimensionamento da função do professor.

2.1.2 Segunda parte: Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos.

Em todos os anos da educação básica, o ensino da língua materna é essencial para facultar ao aluno o aprimoramento acerca da língua que fala, além de instrumentalizá-lo para que assuma o domínio da palavra e produza enunciados atuando, de fato, como cidadão. Tal apontamento ratifica algumas das considerações tecidas no início do texto. É nesse ponto que o documento sinaliza a necessidade de compreender a adolescência como uma fase da vida marcada por transformações que envolvem os aspectos sociocultural, afetivo-emocional, cognitivo e corporal. A partir desse recorte, o texto dá ênfase ao fato de que o aprendizado de

língua materna requer esforço para contribuir na formação do sujeito adolescente⁵⁹, dado que envolve, também, a especificidade do espaço escolar, principalmente na possibilidade de construir sentido e referências, refletindo acerca da natureza e das peculiaridades da linguagem e de suas práticas. Essa característica renova a dimensão do ensino porque considera o aluno em suas particularidades e requer a compreensão de que o sujeito é marcado pelo processo de (re)conhecimento da identidade e por isso as transformações contemplam vários aspectos, dentre eles a aprendizagem.

Pelo que compreendemos até aqui, em Língua Portuguesa, *considerar a condição afetiva, cognitiva e social do adolescente implica, também, a possibilidade de um fazer reflexivo, em que não apenas 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* (PCNs/LP, p.47). Esse redimensionamento ocorre na medida em que *o acesso a textos escritos mais complexos, com padrões linguísticos mais distanciados daqueles da oralidade e com sistemas de referência mais distantes do senso comum e das atividades da vida diária*, assinalam a necessidade *da percepção da diversidade do fenômeno linguístico e dos valores constituídos em torno das formas de expressão* (idem). É nesse sentido, também, que cabe a escola o papel de oportunizar ao sujeito a ampliação do conhecimento para que supere sua condição imediata e possa conhecer novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, reconhecer a sua linguagem e perceber as outras formas de organização do discurso, particularmente as manifestas no texto escrito.

É nesse momento, segundo o texto, que o papel do professor ganha destaque, pois é nas situações de ensino da língua que a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. Por um lado, porque as opiniões do outro apresentam possibilidades de análise e reflexão sobre as suas próprias; por outro lado,

⁵⁹Nessa parte do documento fica expressa a necessidade de reconhecer o adolescente como um sujeito marcado pelo processo de (re) construção da identidade, momento em que ocorrem transformações significativas nos aspectos corporais, afetivo-emocionais, cognitivos e socioculturais. Os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência. Esse processo, naturalmente, tem repercussão no tipo de linguagem por eles usada, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão etc. São exemplos típicos as falas das “tribos” – grupos de adolescentes formados em função de uma atividade (surfistas, skatistas, funkeiros etc.). Assim, é possível afirmar que há uma linguagem de adolescente, o que não é uma língua diferente, mas sim um estilo, uma forma de expressão.

porque, ao ter considerações pelo dizer do outro, o aluno demonstra consideração pelo outro. É o que podemos observar no fragmento a seguir:

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; um espaço em que o diferente não seja nem melhor nem pior, mas apenas diferente, e que, por isso mesmo, precise ser considerado pelas possibilidades de reinterpretação do real que apresenta; um espaço em que seja possível compreender a diferença como constitutiva dos sujeitos (PCNs/LP, 1998, p. 48 – grifos nossos).

Nesse processo, a mediação do professor cumpre o papel fundamental de possibilitar o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento do implícito das práticas de linguagem. Em tal cenário, os objetivos do ensino de Língua Portuguesa assinalam que a escola disponibiliza ao educando um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em diferentes situações comunicativas, tendo como referência a situação

...de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s); o destinatário(s) e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção do texto, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical (PCNs/LP, 1998, p. 49).⁶⁰

As propostas de leitura e escrita teorizam situações que proporcionam aos alunos pensar sobre a linguagem para compreendê-la e utilizá-la adequadamente. Parece então haver estreita relação entre o domínio da língua e a plena participação social, pois é por meio do uso efetivo dos conhecimentos linguísticos que o homem se comunica e tem acesso à informação. Desta forma, cabe à escola promover a ampliação do conhecimento a todos os alunos, de forma progressiva para que exerçam a cidadania, direito garantido a todos.

Quanto à linguagem verbal, o texto sugere meios para o aluno interligar a realidade e elaborar diferentes formas de comunicação, não importando se há o uso da gramática padrão, pois parte da aceção de que *produzindo-se a linguagem, aprende-se a linguagem*. Nesse ponto de vista, o processo de aprendizagem pode acontecer em situações simples do dia a dia, como por exemplo, em uma conversa entre amigos, ao fazer uma lista de compras, o que deve ser considerado é a prática social da qual se participa.

⁶⁰ Os PCNs/LP sugerem um movimento metodológico: da AÇÃO à REFLEXÃO, que, por sua vez, desencadearia novamente a AÇÃO, que permite incorporar a reflexão nas atividades linguísticas com os alunos.

Os conteúdos considerados relevantes para o Ensino Fundamental são apresentados na sequência e vistos como eixos significativos para a formação da proficiência discursiva e linguística do aluno. Para tanto devem ser observados tanto os objetivos específicos, já delineados, quanto dos objetivos gerais, com os quais se articulam. Assim, os conteúdos são apresentados numa relação única. A sequenciação, tanto internamente aos ciclos quanto entre estes, deve orientar-se considerando os critérios apresentados no documento⁶¹ e o projeto educativo da escola⁶².

O objetivo do documento é orientar o ensino-aprendizagem da língua privilegiando a reflexão sobre a prática de uso. Tal instrumento está em consonância com muitas expectativas de mudança, principalmente por visar à organização de conteúdos direcionada por dois eixos: as práticas de uso da linguagem e as práticas de reflexão sobre a língua e a linguagem. É tarefa da escola observar esses aspectos, os quais buscam avaliar o aluno em diferentes momentos da aprendizagem a fim de verificar quais aspectos do conteúdo devem ser acentuados em cada etapa. Com o objetivo de garantir a eficácia da proposta, o documento deixa transparecer a necessária formação do professor para operar tais transformações.

O texto realça, no item *Os critérios de avaliação*, a necessidade de os fundamentos estarem em consonância com os objetivos definidos, considerando não só os resultados, mas também o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, os critérios de avaliação referem-se ao que é necessário aprender; enquanto os objetivos, ao que é possível aprender.

Esse breve recorte do texto oficial trouxe a certeza de que há necessidade de aprimorar a competência do aluno no uso da língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, contribuindo para que seu desempenho como falante/ouvinte aconteça de forma adequada e segura nas mais diferentes situações de interação. Também parte da perspectiva de que a apropriação do conhecimento se faz pela reflexão, destacando que a aprendizagem efetiva decorre do ato de pensar.

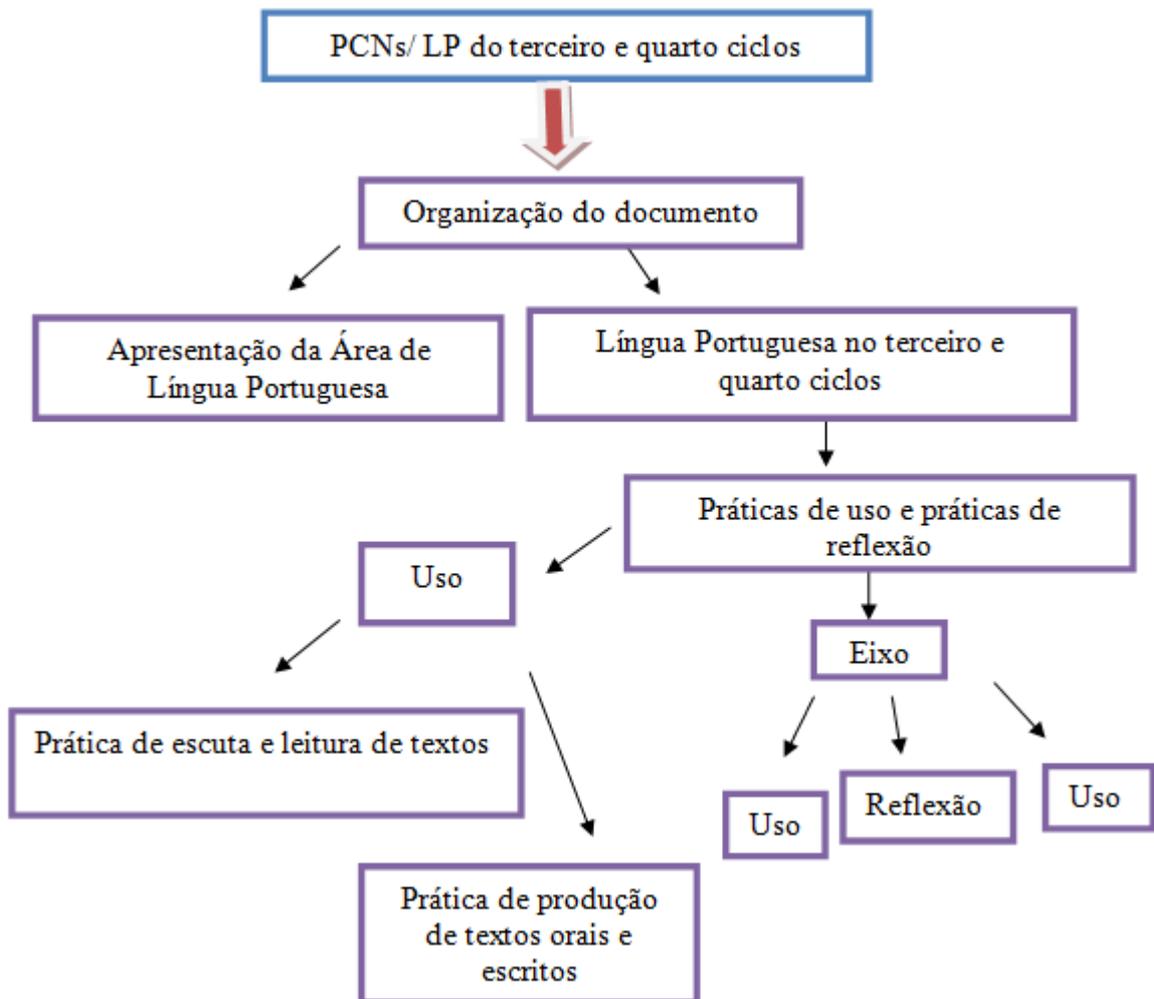
Dessa rápida explanação acerca dos princípios básicos que orientam a proposta do documento, fica a certeza de que a tarefa docente é de extrema importância e que o maior

⁶¹ Na primeira parte do documento, o tema interdisciplinaridade é também proposto pelos PCNs a fim de que o aluno considere o ensino das línguas em uma perspectiva mais ampla, e a relação da disciplina aos temas transversais que norteiam a proposta do documento (ética, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho...). Também, na segunda parte, constam informações sobre projetos, uso de tecnologia em sala de aula e critérios de avaliação. Esses aspectos, entretanto, não serão aprofundados neste estudo, por considerarmos que estão relacionados mais à questão geral do documento do que à área específica de Língua Portuguesa.

⁶² Inicialmente serão apresentados os conteúdos conceituais e procedimentais referentes a cada uma das Práticas, todos considerados significativos para a conquista dos objetivos propostos. Na sequência, os conteúdos sobre o desenvolvimento de valores e atitudes, os quais não devem ser tratados de maneira isolada por permearem todo o trabalho escolar.

desafio para o ensino de língua materna seja o de contribuir significativamente para ampliar a competência comunicativa do aluno. Essa evidência sugere que o professor reveja sua prática e avalie os procedimentos que adota.

O percurso adotado neste capítulo teve como principal função mapear didaticamente a composição do documento de Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que fez uma análise particularizada dos principais eixos que conduzem à aplicabilidade da proposta de ensino nesta disciplina. Assim sendo, julgamos que traçar os contornos do documento balizador do ensino de língua materna exige compreender como se estrutura a relação entre língua e linguagem. Ainda que, a partir desta clareza, seja possível o estabelecimento de práticas capazes de aproximar o conhecimento e o aluno da efetiva tarefa de ensino-aprendizagem. É considerando todos estes recortes que apresentaremos o mosaico da Língua Portuguesa a partir do esquema 2 - *Organização dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa*.



Esquema 2- Organização dos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa
Fonte: elaborado pela autora.

2.2 Encaminhamentos

A exposição realizada até agora ratifica a ideia de que o texto tem como interlocutor os professores da educação básica. A partir desta evidência, faz-se necessário construir a **relação de reciprocidade entre quem escreve e quem lê e o conteúdo veiculado no texto**. Como já mencionado, o texto *PCNs/LP* tem a função de subsidiar o ensino de Língua Portuguesa em nível nacional, o que, necessariamente, perpassa contato direto com o leitor- professor, o qual deverá compreender o conteúdo ali exposto e, conseqüentemente, aplicar nas atividades práticas de sala de aula.

No entanto, nossa inquietação inicial permanece. Pensemos: se considerarmos que o texto curricular tem como interlocutores professores da educação básica, também temos que destacar que o perfil deste professor deva ter os contornos necessários para a efetiva leitura e compreensão do documento. Como assim? É preciso considerar que o documento esteja dialogando, provavelmente, com um corpo docente formado por estudiosos de Língua Portuguesa, portanto comprometidos com correntes teóricas as quais instrumentalizam esse leitor-professor para a compreensão do conteúdo do documento. Contudo, partindo da evidência de que o documento foi elaborado e desenvolvido para atender a um determinado público, os professores da educação básica, mas que, efetivamente, não se estabelece na ambiência escolar, uma observação se faz necessária: **quem lê o texto curricular deve se (re) apropriar do que leu, elaborando na prática seu entendimento**. Isso posto, outra observação surge. **Nesse processo de leitura, a relação interlocutiva se vê afetada pela não coincidência entre o texto e seu interlocutor, como também do interlocutor em relação ao texto, ou seja, há falta de sintonia entre o texto e o interlocutor**.

É na falta de hibridização entre ambos, ou melhor, no “desencontro” **do texto em relação ao leitor e do leitor em relação ao texto que este estudo se fortalece**, porque pressupõe-se que o professor tem como tarefa ensinar, mas neste caso, ele também vai aprender. É na evidente dissimetria entre o texto *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos, o leitor e o entendimento do material textual que este estudo se “coloca”. É na evidência de que o documento não se estabelece no espaço escolar e parece **não estabelecer diálogo com o interlocutor professor da educação básica - porque há uma implicação enunciativa** – que este estudo é necessário, **ainda, é na lacuna entre o leitor-professor e o texto parametrizador que este trabalho se insere**. Isso justifica a necessidade de repensar o texto por meio de uma leitura enunciativa.

Se observarmos a composição do texto, de início, podemos destacar a seguinte relação interlocutiva: os *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos (*eu*), a relação com o leitor (*tu*) e a simetria estabelecida entre ambos (*ele*) como uma forma de aproximar os elementos que

compõem a cena enunciativa e, conseqüentemente, ser uma solução possível para que o texto possa “fazer sentido” na leitura do professor e passe a ser reconhecido como “assunto” da escola, fato que reverteria na aplicabilidade efetiva do conteúdo do texto na ambiência escolar. Esses elementos permitem analisar o quadro figurativo do texto oficial e “mapear” o perfil do interlocutor.

Observada a pertinência de um estudo enunciativo do texto oficial, reforçada pelas considerações tecidas no capítulo anterior, somada à ideia de que **a leitura enunciativa do referido documento é possível, como também necessária**, remete à certeza de que a Teoria de Benveniste considera a cena enunciativa *eu-tu-ele*, ou seja, apresenta a configuração do quadro figurativo da enunciação, noção fundamental para a continuidade deste estudo. Segundo Naujorks (2012, p.117), *a leitura vista sob a perspectiva enunciativa está relacionada a um sujeito, e a sua situação enunciativa*, elementos que remetem aos conceitos benvenistianos.

A partir do exposto, tecidas as primeiras considerações acerca do possível distanciamento do texto com o leitor, compreendido a proposta que os PCNs/LP sugerem, acreditamos ter construído os conhecimentos preposicionais necessários para proceder ao imbricamento que nos move: **reconhecer, na Teoria de Émile Benveniste, o suporte necessário para encaminhar nossa análise acerca do interlocutor do texto parametrizador**. Portanto, a explanação dos eixos benvenistianos que autorizam buscar a resposta neste estudo será delineada no capítulo a seguir.

CAPITULO 3

UM OLHAR SOBRE A TEORIA DA ENUNCIÇÃO DE ÉMILE BENVENISTE

Há uma beleza, uma experiência do intelecto, que dá à obra de certos cientistas essa espécie de clareza inesgotável de que também são feitas as grandes obras literárias. Tudo é claro no livro de Benveniste, tudo nele pode imediatamente ser reconhecido como verdade; e, no entanto, tudo também nele não faz mais do que começar.

*Roland Barthes
O rumor da língua (2004)*

Muitos teóricos podem ser elencados como estudiosos da enunciação e, seguramente, poderiam nortear pesquisas que envolvem esta temática. Em se tratando de estudo acadêmico, a partida teórica utilizada deve possibilitar o estabelecimento não só de eixos teórico-metodológicos, mas, e, principalmente, auxiliar na elaboração das possíveis respostas para as inquietações que motivam o estudo. Com efeito, no universo teórico, não é possível pensar em homogeneidade, devido à multiplicidade de teorias⁶³ com enfoques e costuras diversificadas, fato que exige do pesquisador a opção por uma que possa subsidiar seu estudo.

Em vista disso, perguntamos: qual é a teoria que dará suporte à realização do nosso estudo? A resposta para esse questionamento inicial, considerando os limites e especificidade

⁶³Dentre os estudiosos da enunciação podemos citar Charles Bally, Roman Jakobson, Émile Benveniste, Oswald Ducrot, Mikhail Bakhtin, Jacqueline Authier-Revuz.

do tema enunciação, reside na certeza de que é necessário precisar os termos centrais da teoria e sua relação com o objeto de estudo, traçar os propósitos teórico-metodológicos exigidos pelo trabalho e, finalmente, perguntar qual a relação entre a tese e a teoria escolhida. A resposta então surge.

Dentre as diversas teorias que tomam a enunciação⁶⁴ como elemento central, é à Teoria de Benveniste⁶⁵ que dará suporte a este estudo. Então, este capítulo é dedicado às reflexões de Émile Benveniste, considerado um dos primeiros linguistas a ressaltar o uso da língua pelo locutor. Entendemos que esta Teoria congrega, além de subsídios teóricos, a possibilidade de construirmos um quadro figurativo de leitura do texto *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos, além de validar a autonomia do pesquisador, entremeado em um caminho de busca, com atalhos, recortes e incursões, considerando os postulados teóricos que a teoria singulariza. Entretanto, ao mesmo tempo em que oportuniza um amplo espaço de análise e produção, a obra benvenistiana oferece ao estudioso os maiores desafios. A seguir, reuniremos elementos que possibilitam instaurar o diálogo entre a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste e os *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos – interlocução que tem como objetivo produzir reflexões que possam contribuir para a leitura efetiva deste documento.

O percurso enunciativo de Benveniste pode ser observado a partir da leitura dos textos escritos originalmente em diferentes épocas e reagrupados em *Problemas de Linguística Geral I* (PLG I) e *Problemas de Linguística Geral II* (PLG II). Partiremos da leitura dos artigos reunidos nestes dois volumes e traçaremos alguns eixos que poderão auxiliar a compreensão da Teoria. Inicialmente, faremos reflexões a partir de alguns apontamentos registrados por leitores da

⁶⁴ Em entrevista publicada na Revista Eletrônica REVEL, Flores e Teixeira destacam: “Quando propusemos que a Linguística da Enunciação, no singular, era constituída por Teorias da Enunciação, no plural, não tínhamos nenhuma intenção de inventar um jeito “novo” de ver o mesmo. Nossa ideia foi mesmo dizer aos estudantes: “olha, existem pontos em comum entre esses estudos”. Obviamente, não inventamos nem o sintagma “linguística da enunciação”, nem as “teorias da enunciação”. Eles são recorrentes na área. O que fizemos foi utilizá-los para nomear aspectos distintos da mesma questão”. “Entendemos que há um campo dos estudos enunciativos (que até podemos chamar de Linguística da Enunciação) e que esse campo é constituído por diferentes perspectivas de estudo da enunciação (que podemos chamar de Teorias da Enunciação). Os pontos em comum são muitos: a referência a Ferdinand de Saussure, a ênfase nos aspectos do sentido, a vocação descritivista dos mecanismos linguísticos, entre outras”. (v. 9, n. 16, 2011, p.8-9 - [www.revel.inf.br]).

⁶⁵ Flores (2012) tece considerações acerca da leitura de Benveniste, também discorre sobre a autoria do que entendemos por *Teoria da Enunciação de Émile Benveniste* e registra que não podemos atribuir a Benveniste este rótulo, mas sim que esta derivação resulta da leitura do conjunto da obra produzida entre as décadas de 30 e 70. Flores et al. (2008), assinala que ao tratar do sintagma *Teorias da Enunciação* é necessário recorrer a dois enfoques: o primeiro referente à diversidade que o plural incita e o segundo em relação à unicidade que o complemento sugere. Ainda, de acordo com o Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES et al., 2009), é possível dizer que cada teoria elege seus mecanismos para dar a conhecer sua perspectiva do estudo enunciativo, sendo estes para Benveniste os chamados indicadores de subjetividade: os pronomes, os tempos verbais, os verbos da fala, os advérbios de tempo e lugar e as funções sintáticas: interrogações, imitação e asserção, entre muitos outros.

obra benvenistiana e delinearemos o caminho de leitura que norteará este estudo (cf.3.1). Na sequência, faremos o recorte teórico da base benvenistiana que ancoram nosso estudo (cf.3.2).

3.1 O caminho de leitura empreendido neste estudo

...com seus textos (que não são nunca simples artigos), reconhecemos sempre a generosidade de um homem que parece escutar o leitor e emprestar-lhe um pouco da sua inteligência, mesmo nos assuntos mais particulares, mais improváveis. Lemos outros linguistas (é indispensável), mas gostamos de Benveniste (Roland Barthes, 1988, p. 152)

Ler Benveniste é sempre um grande desafio. Mas o que faz de Benveniste um autor singular e de sua obra um material de leitura complexa? Com certeza, um ponto que acentua a dificuldade em relação à obra de Benveniste é a dificuldade de compreensão dos artigos. Isso porque os textos têm características que exigem, primeiramente, entender uma escrita concisa, ao mesmo tempo densa, com profundidade de reflexão e análise, além de que não podem ser lidos de forma isolada, exigindo do leitor o estabelecimento de um sistema de leitura, ou seja, íntima que o leitor reconheça – os como um conjunto de textos heterogêneos marcados por uma separação temporal, portanto necessário colocá-los em relação⁶⁶. Comungamos da opinião de que os leitores de Benveniste devem considerar a cronologia dos artigos reunidos em *Problemas de Linguística Geral I* e *Problemas de Linguística Geral II*⁶⁷, cerca de quinze artigos escritos num período de 40 anos⁶⁸.

⁶⁶ Neste aspecto é importante considerar que o PLG I foi lançado em 1966 e o PLG II em 1974. Sugerimos a leitura da análise desenvolvida por Nunes (2012, p. 66-75) momento em que a autora destaca cinco características pontuais que dificultam a leitura da obra de Benveniste.

⁶⁷ Nestes dois volumes estão reunidos quarenta e seis estudos e duas entrevistas e constituem um expressivo conjunto para a compreensão das relações existentes entre língua, enunciação, discurso, sujeito, subjetividade, intersubjetividade e diálogo. Os artigos, assim como as duas entrevistas, apresentam reflexões originais sobre especificidades linguísticas voltadas, por exemplo, para os verbos e para os pronomes. Ao mesmo tempo, há discussões que problematizam as interfaces verificadas entre biológico e cultural, subjetividade e sociabilidade, signo e objeto, símbolo e pensamento, língua e suas realizações.

⁶⁸ Além disso, os estudos não estão dispostos cronologicamente nessas obras, nem supõem uma leitura em determinada ordem, embora reunidos sob títulos que visam dar ao leitor certa indicação sobre o que neles é tratado, por isso nenhum destes textos constituem propriamente um modelo. O que se encontra neste conjunto é a reflexão teórica lado a lado com a análise da linguagem e das línguas.

No âmbito acadêmico, muitos estudos são desenvolvidos tendo o suporte da teoria benvenistiana. No Brasil, em específico, o linguista Valdir do Nascimento Flores⁶⁹ tem desenvolvido e orientado muitos trabalhos tendo como eixo a teoria de Benveniste, tanto na área específica da linguística quanto na aproximação dos estudos enunciativos com a interface de outras áreas do conhecimento (antropologia e psicanálise, principalmente)⁷⁰. É partindo de muitas pesquisas desenvolvidas pelo linguista citado, esteadas no material benvenistiano, que Benveniste tem sido (re)conhecido no Brasil e nos estudos da Linguística da enunciação. Segundo Flores e Teixeira (2008, p. 29), “*o lugar desse autor é singular no contexto histórico em que suas reflexões foram produzidas*”, isso porque muitos fenômenos passaram a ganhar espaço a partir das análises desenvolvidas por Benveniste.

Colocar em relevo eixos da teoria de Benveniste também não é tarefa fácil. Nessa linha de pensamento, Flores⁷¹ destaca: “*não é fácil ler Benveniste. Para lê-lo, não basta abrir os Problemas e dar início a uma leitura linear. É preciso, antes, assumir um ponto de vista epistemológico*”. Sendo os textos benvenistianos conhecidos não apenas pela instigante temática e pela dificuldade de leitura, mas pela densidade dos temas enfocados, somados à dificuldade terminológica e nocional, convém que o leitor compreenda que na teoria há uma rede de termos que carregam traços de distintividade. Essa constatação ganha consistência nas reflexões de Flores⁷² (2012) quando sugere que a leitura dos textos benvenistianos deva ser vista como *momentos* da reflexão de Benveniste e destaca que há o *momento da distinção pessoa/não pessoa*; o *momento da distinção semiótico/semântico*; o *momento da formulação*

⁶⁹ Foi a partir das análises iniciais deste pesquisador que muitos outros estudos foram desenvolvidos e os seguidores da obra benvenistiana foram se constituindo. Podemos ainda citar trabalhos de referência desenvolvidos por Teixeira (2004), Silva (2007), Barbisan (2012), dentre outros.

⁷⁰ Teixeira (2012, p.440) destaca ainda o fato de Benveniste ter sido chamado a falar para públicos diferentes, o que pode ser atestado na variedade de áreas de circulação de seus artigos, publicados em revistas de psicologia, antropologia, psicanálise, sociologia, filosofia, linguística. Isso indica o caráter multiforme de seu pensamento cujo potencial teórico-metodológico está longe de ser inteiramente avaliado.

⁷¹ Flores apresenta sete pontos geradores de dificuldades na leitura de Benveniste: 1) a necessidade de instaurar um ponto de vista de leitura; 2) entender que a Teoria de Benveniste não é um modelo acabado; 3) não ler em sincronia o que foi produzido em uma diacronia; 4) reconhecer que há flutuação conceitual; 5) saber que há homonímia terminológica; 6) compreender que há sinonímia terminológica; 7) considerar um *a priori* unificador da teoria. Para maior aprofundamento sugerimos ler FLORES, V.N. “Notas para uma (re) leitura da teoria enunciativa de Benveniste”. In: Marlene Teixeira; Valdir do Nascimento Flores. (org.). O sentido na linguagem: uma homenagem à Professora Leci Barbisan. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2012.

⁷² Flores (2012, p.3) destaca que “[...] muitos dos conceitos propostos por Benveniste têm valor primitivo, na medida em que fazem parte de outros conceitos. Ou seja: os termos e as noções que integram um dado conceito contêm, em si, outros termos e noções e estes, por sua vez, estão contidos em muitos outros. Na verdade, há na teoria benvenistiana, uma rede de relações conceituais em que cada conceito é constituído por uma rede e é parte integrante dela”.

da ideia de aparelho de enunciação, entre outros, mostrando que cada um desses momentos apresenta possibilidades distintas de fazer teoria e análise dos fatos de língua⁷³.

É nesse fundamento que ratificamos nossa opção teórica por Benveniste, sinônimo de um processo único de fazer pesquisa e análise. Este estudo, em específico, exige um entrelaçamento entre a linguística e o documento oficial – *PCNs/LP*, o que nos mobiliza recorrer a outros campos de estudo para compreender o objeto de pesquisa, ao mesmo tempo em que nos desafia a buscar embasamento específico da linguística, resguardando algumas particularidades necessárias para a investigação desta natureza⁷⁴. Quando Benveniste (1995, p.82) assinala que o emprego da língua é “*um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou outra, afeta a língua inteira*”, seguramente infere o linguista enunciativo como um analista que precisa contornar o mecanismo total e constante da língua em emprego, ou seja, deve “mergulhar” no jogo da enunciação. Aqui parece estar evidente a intenção de Benveniste: oportunizar ao linguista deslocar-se na busca do teórico-metodológico para, depois, como analista da enunciação, compreender e explicar os mecanismos ativados para este emprego.

Nosso estudo parte do entendimento de que no texto *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos há um quadro figurativo da enunciação, ou seja, há um locutor (*eu*), um alocutário (*tu*) e o material textual (*ele*), o que, preliminarmente, entendemos como referência. Ao depreender que temos a composição da cena enunciativa, recorreremos à análise do “*momento*” da pessoa/ não pessoa⁷⁵, conforme definido por Flores (2012), pois é ancorado na relação entre *eu- tu* e *ele* que será possível vislumbrar o quadro figurativo da enunciação construído no documento e realizável na leitura do interlocutor.

Cada texto benvenistiano convoca o leitor a incursionar por uma rede de termos, aliados a uma flutuação terminológica – o desenvolvimento de alguns conceitos se alternam, se dilatam ou até se diluem⁷⁶. Normand (1986, p.196), no texto *Les Termes d’ énonciationchez Émile Benveniste*, aponta para o fato de os textos do autor ter uma “bricolagem terminológica”, ou seja, muitos dos termos utilizados pelo linguista originaram-

⁷³ Para aprofundar este assunto, sugerimos ler Flores (2012).

⁷⁴ Entendemos que o pesquisador ao deslocar-se para outros campos de investigação reconhece o caráter multifacetado do conhecimento e, em específico neste estudo, consegue congrega o material curricular em estudo com o momento de sua composição (cf.cap.2).

⁷⁵ Importante destacar que muitos estudiosos optaram por construir este caminho. Procedimento semelhante é adotado por Dufour, quando em seu livro *Os mistérios da trindade* (2000) baseia-se na noção de pessoa para elaborar sua construção. A leitura da obra benvenistiana pelas lentes de Dufour é o de exatamente assinalar que o estudo do sistema de pronomes é uma questão relevante nos estudos de Benveniste.

⁷⁶ Aqui estamos nos referindo ao fato de que Benveniste parece desenvolver maturidade teórica nos últimos textos, fato que desafia o leitor ao observar certa insegurança em definir conceitos. Essa mesma observação pode ser evidenciada na tese de Paula D’ Ávila Nunes, 2012, p. 70.

se de palavras não ordinárias, não-teóricas, mas na medida em que foram sendo usadas adquiriam estatuto teórico. Diante dessa incursão fica claro que para compreender a um conceito é necessário, em muitos casos, que se compreenda outros anteriores.

Esse pode ser entendido como um quadro negativo? Seguramente que não. É a partir do conjunto de conceitos, (re) construído a cada leitura, que a obra benvenistiana se diferencia das demais, por possibilitar ao leitor interpretá-la com certa liberdade, sem recorrer a nenhuma instância de validação de leitura, mas comprometendo-se com o momento de interpretação⁷⁷, com os postulados teóricos. Marlene Teixeira (2012, p.442), estudiosa da enunciação, destaca que “*cada leitor tem que achar a sua forma de estar em/com Benveniste*”, o que significa, também, que cada pesquisador é convocado a ser um “coautor” da teoria, elaborando um modelo singular de leitura. Estamos, assim, reiterando que a Linguística da Enunciação, tributária de Émile Benveniste, não propõe nenhum método de análise *a priori*. No entanto, essa ausência pré-estabelecida, dada, pronta, traçada, não pode ser entendida como sinônimo de que não é possível a construção de um método, a partir de uma teoria, mas pelo contrário, sugere que cada pesquisador tem autonomia para incursionar livremente pelas linhas de Benveniste e elaborar seu próprio meio de análise.

Além do já exposto, julgamos que a teoria de Benveniste disponibiliza leituras e direcionamentos, o que imprime singularidade de observações e análises nos diferentes enfoques da pesquisa acadêmica. É sempre um reinício. É a amplitude teórica de Benveniste que permite lê-lo de diferentes modos e com inúmeras possibilidades de observação, de metodologia e de análise. Dessa forma, qualquer pesquisa que tenha como vertente teórica Benveniste, esbarra em uma dificuldade: “*a ausência de um modelo acabado de análise*” (TEIXEIRA, 2012, p.441). Não há em Benveniste um modelo *a priori*⁷⁸.

Essa constatação intensifica a certeza de que nos textos de Benveniste há estrutura teórico-metodológica capaz de subsidiar muitos estudos, mas cabe ao investigador descobrir a metodologia do trabalho. A questão metodológica, de acordo com Teixeira (2012, p. 441-442) “*é a “pedra no sapato” daqueles que se dedicam ao estudo da enunciação nessa perspectiva*”. Nesse aspecto, os artigos de Benveniste distinguem-se de muitos outros, pois a

⁷⁷ Importante destacar ainda, que a leitura é um ato enunciativo, momento em que se faz necessário balizar a teoria enunciativa aqui elencada para fundamentar esta pesquisa, a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Sob essa perspectiva, entendemos evidenciado nestes estudos a marca dos textos que dialogam entre si, como cada leitor de Benveniste autoriza uma inferência singular aos artigos lidos, como se constitui no texto, que ponto de vista agasalha em si a multiplicidade de constatações, implicações, comparações, imbricamentos.

⁷⁸ De acordo com Flores e Teixeira (2005), Benveniste não desenvolveu um modelo de análise da enunciação, ao menos não nos moldes que a linguística comumente entende a palavra “modelo”. Sua obra é constituída de um conjunto de textos que simultaneamente teorizam e analisam a enunciação.

forma de apresentação não determina um percurso de leitura, podemos livremente incursionar entre eles.

Outro dado que merece ser destacado é que os artigos foram feitos em diacronia, por mais que dispostos em sincronia. Flores (2012, p.6) assinala que “*não se pode ler na sincronia o que foi escrito em uma diacronia. Não cabe ler os textos de Benveniste como se fossem contemporâneos um do outro. Respeitar a cronologia dos textos é fundamental*”. Esse fato não invalida o conteúdo de nenhum texto, nem sugere maior ou menor importância de um em relação ao outro, simplesmente pode ser entendido como um amadurecimento do pensamento deste linguista, ou ainda, mostrar o esboço da teoria a qual Benveniste nunca nominou.

A par disso convém pensar que, mesmo reunidos em dois volumes –*PLG I e PLG II* -, há que se respeitar a separação temporal dos textos, o que não sugere que tenhamos que realizar uma leitura sequencial, uma vez que muitas das reflexões decorrem do tempo em um processo de diacronia. Dessa forma, cada leitor pode desenvolver uma interpretação singular da leitura de Benveniste.

Seguramente, as considerações de Benveniste nos permitem considerar que nos *PCNs/LP* há um quadro figurativo da enunciação, partindo do pressuposto de que o sentido de um texto pelo uso do locutor na singularidade de cada instância enunciativa (*eu-tu-aqui- agora*) só adquire sentido em relação ao outro, com o leitor. Em se tratando do texto oficial – *PCNs/LP*, entendemos que no texto há diferentes configurações do aparelho formal da enunciação isso porque a língua disponibiliza de formas específicas que mostram a presença da subjetividade na composição do texto curricular, desta forma a cada leitura o aparelho se atualiza, se singulariza, remetendo a um *eu* e a um *tu* únicos em cada processo enunciativo.

Como já mencionado anteriormente, ao eleger Benveniste como aporte teórico de nosso estudo, reconhecemos o desafio e reforçamos o encantamento pelos caminhos enunciativos. As ponderações tecidas até aqui assinalaram a complexidade para o pesquisador que opta em desenvolver um estudo tendo como base Benveniste. Diante disso, é necessário definir o caminho de interpretação da teoria, ou seja, a metodologia de leitura adotada, o que faremos em duas direções. A primeira delas, item 3.2 consiste em apresentar os artigos que privilegiam reflexões sobre o tema enunciação. Para tanto, apresentaremos a contextualização dos artigos escritos de 1946 a 1970, os quais revelam aspectos teóricos imprescindíveis para o desenvolvimento deste estudo. São eles:

1946- Estrutura das relações de pessoa no verbo;

1956- A natureza dos pronomes;

1958 – Da subjetividade na linguagem;

1970- O aparelho formal da enunciação.

A seleção dos artigos possibilita entender que os eixos da Teoria de Benveniste contribuirão para que possamos compreender como se configura o *aparelho formal da enunciação* no texto curricular de maneira a propô-lo como um *quadro figurativo de leitura dos PCNs/LP*. Os quatro artigos selecionados relacionam-se entre si, complementam-se e ampliam ideias que estão inter-relacionadas. Assim, optamos por organizar esta explanação em três grandes partes: pessoa e não pessoa, intersubjetividade e referência – seguindo o caminho abordado nos artigos citados.

A opção pelo modelo tradicional de leitura dos textos, observando a cronologia, justifica-se pela teia conceitual que dará suporte para nosso estudo, relacionados ao tema enunciação. Entendemos que esta organização se faça necessária para que o possível leitor deste estudo tenha clareza da densidade conceitual de cada elemento teórico e, ao mesmo tempo, sintam-se mais próximo da teoria aqui exposta. Importante esclarecer que partimos do conceito amplo para o específico, momento em que entenderemos como cada um dos conceitos desenvolvidos pelo linguista contribui para a efetiva realização do quadro figurativo da enunciação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de um quadro figurativo de leitura do texto PCNs/LP.

A segunda direção, não menos importante, desenvolvida a partir do item 3.2.4, visa a esclarecer de que forma os conceitos apresentados anteriormente podem contribuir para a realização do quadro figurativo da enunciação. Dessa forma, elencados os conceitos atinentes ao interesse deste estudo, tentaremos relacioná-los como quadro figurativo da enunciação.

A partir do exposto, nos atrevemos a sublinhar que discorrer sobre a teoria de Émile Benveniste é, seguramente, entender o enredo melódico de um campo teórico que não se esgota, além do que é tarefa imprescindível para responder nossas inquietações neste trabalho. Tecidas as considerações sobre a escolha teórica, apontados alguns dos desafios em ler os textos benvenistianos e apresentado nosso caminho de leitura, o objetivo a seguir consiste em expor eixos da Teoria que são importantes para a elaboração deste trabalho, sempre considerando o objeto de estudo, e que auxiliarão na elaboração do quadro figurativo da enunciação dos *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos.

3.2 As bases da teoria da enunciação de Benveniste que ancoram este estudo

Nosso objetivo, agora, é registrar os aspectos teóricos relevantes para a elaboração desta tese. Subdividimos os conceitos em blocos, com o objetivo de auxiliar didaticamente a leitura e também pelo fato de entendermos que, para compreender claramente um conceito, em muitos casos, exige-se (re) conhecer outros que se lhe entrelaçam. A partir dos elementos basilares da Teoria - pessoa e não pessoa, referência- necessários para ler os *PCNs/LP*, apresentaremos os eixos que nortearão nossa análise. São eles: noções de pessoa e não-pessoa (cf.3.2.1), subjetividade e intersubjetividade (cf.3.2.2), referência (cf.3.2.3) e quadro figurativo da enunciação (cf.3.2.4).

3.2.1 As noções de pessoa e não-pessoa pelas lentes de Benveniste

No texto *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946) o foco do texto reside na discussão da categoria de pessoa, que, na visão do autor, é manifestada de diferentes formas em todas as línguas. A dúvida que se impõe é a confusão de *pessoa* e *sujeito*⁷⁹. É importante pontuar que esse é o primeiro artigo conhecido de Benveniste que contribui na elaboração do conceito de subjetividade na linguagem.

A diferenciação de *pessoa* e *não-pessoa*, para Benveniste, surge da constatação de que todas as línguas têm verbo. A par disso, questiona: “*poderá existir um verbo sem distinção de pessoa?*” (1995, p.248) e acrescenta “*não parece que se conheça uma língua dotada de um verbo no qual as distinções de pessoa não se marquem de uma ou de outra forma nas formas verbais*” (1995, p.250).

Esse questionamento resulta no entendimento de que “*a categoria de pessoa pertence realmente às noções fundamentais e necessárias do verbo*” (idem). Assim, considerando a universalidade desta informação, qual seja, “*nas três relações que institui, o conjunto das posições que determinam uma forma verbal provida de um índice pessoal, e vale para o verbo de qualquer língua*” (1995, p.248) assinala que “*Há sempre três pessoas e não há senão três*” (idem). É por meio dessa análise que encaminha a reflexão dos pronomes, destacando que “*cada pessoa se opõe ao conjunto das outras e sobre que princípio se funda a sua oposição, uma vez que não podemos atingi-las a não ser pelo que as diferencia*” (idem).

⁷⁹ 1995, p. 252.

A reflexão acerca dos pronomes coloca em evidência os pronomes pessoais⁸⁰, os quais constituem o primeiro ponto de apoio para a revelação da subjetividade na linguagem, por isso, ocupam importância ímpar no estudo da teoria. É o princípio de pessoalidade e de subjetividade que funda as noções de *pessoa* e de *sujeito*.

A noção de pessoa é apresentada nos estudos clássicos como sendo três – a que fala, a com quem se fala, a de quem se fala. É referente a essa simetria a crítica de Benveniste. O primeiro princípio deriva da comparação entre a primeira e a segunda pessoa (*eu-tu*) versus a terceira (*ele*). A fim de refletir acerca disso, ou seja, tecer a reflexão acerca da noção de *pessoa*, parte das definições empregadas na gramática árabe destacando a existência de três pessoas: a primeira pessoa é *aquele que fala*, a segunda *aquele a quem nos dirigimos* e a terceira, *aquele que está ausente*. É nesta constatação que Benveniste infere haver uma noção justa das relações entre as pessoas ao evidenciar a disparidade existente entre as primeiras e a terceira pessoa. As três formas *eu-tu* e *ele* não são homogêneas. Nas duas primeiras, há, ao mesmo tempo, uma pessoa implicada e um discurso acerca desta pessoa, o que não ocorre com a terceira pessoa. Essa diferenciação torna-se fundamental, pois é a partir dela que o teórico elabora o primeiro ponto básico da teoria: a “terceira pessoa” não é uma “pessoa”; é inclusive a forma verbal que tem por função exprimir a “*não - pessoa*” (1995, p.251) e destaca:

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo um pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre “eu”: dizendo *eu* não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por *eu* e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e ao mesmo tempo, *eu* enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. **Daí ser questionável a legitimidade desta forma como “pessoa”. Estamos aqui no centro do problema** (1995, p.250, grifos nosso).

Nesse fragmento, é possível focalizar que a terceira pessoa não faz parte da estrutura enunciativa, ou seja, o “ele” não pode ser visto como uma pessoa do discurso. *Ele* comporta uma referência a alguém, ou a alguma coisa, mas não a uma “pessoa”. É por meio dessa análise que Benveniste propõe a sua concepção da subjetividade na linguagem dividindo esse sistema pronominal pessoal em dois grupos opostos: *eu/tu* na categoria de pessoa, opondo-se

⁸⁰ Os pronomes pessoais são o primeiro ponto de apoio para essa revelação da subjetividade na linguagem. Desses pronomes dependem por sua vez outras classes de pronomes, que participam do mesmo *status*. São os indicadores da *dêixis*, demonstrativos, advérbios, adjetivos, que organizam as relações espaciais e temporais em torno do “sujeito” tomado como ponto de referência: “*isto-aqui-agora*” e as suas numerosas correlações “isso, ontem, no ano passado, amanhã, etc.

a *ele*, categoria de não-pessoa. Nesse sentido, valendo-se de exemplos, mostra que mesmo nas línguas em que não há marca linguística de pronome, ao menos nos verbos há a marcação de pessoa.

Benveniste não vê a categoria de pessoa tendo presente a oposição presença/ausência, mas em termos de subjetividade. O *tu* é uma pessoa *não-eu* e o *tu* pode ser utilizado fora da alocação e ocupar o lugar de uma variante impessoal. Entretanto, é preciso que se represente uma pessoa que *não -eu*, sendo assim, toda pessoa que se imagine é da instância do *tu*, porém não necessariamente a pessoa interpelada. Então, o *tu* sendo uma pessoa não- subjetiva, em oposição ao *eu* - pessoa única que possui traço de subjetividade-, é responsável por introduzir no interior da correlação de pessoalidade, uma outra relação, a de subjetividade. Neste momento desaparece a homogeneidade entre as formas linguísticas.

O artigo *Estrutura de relações de pessoa no verbo* (1946) assinala a separação existente entre *eu-tu* e *ele*, e que deste fato decorre a distinção entre pessoa e não-pessoa. Benveniste considera tudo o que está fora da pessoa restrita, ou seja, fora da ordem do *eu-tu*, recebe como predicado uma forma verbal de terceira pessoa, não podendo receber nenhuma outra. Em relação ao *ele*, é aquele que está ausente, comporta apenas uma indicação do enunciado sobre alguém ou alguma coisa; pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum; não designa especificamente nada nem ninguém e possui como marca a ausência que qualifica *eu-tu*. Já no texto *a natureza dos pronomes* (1958) apresenta os indicadores de pessoa como um fato de linguagem, defendendo que essas formas linguísticas não constituem uma classe unitária, não formam uma mesma classe, formal como as formas nominais e as formas verbais, mas sim são “*espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos*” (1995, p.277). Estabelece então a separação entre signos que pertencem à sintaxe da língua e signos que são característicos das instâncias do discurso. Quais os signos então que pertencem à sintaxe da língua e quais os signos que pertencem á instância do discurso? Por instância de discurso entende como “*atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavra por um locutor*” (idem).

O que diferencia, então, a primeira da segunda pessoa? Ambas guardam uma característica comum; o fato de possuírem uma *unicidade específica*: “o “*eu*” que se enuncia, o “*tu*” ao qual “*eu*” se dirige são cada vez únicos”. (1995, p.253) fato que não ocorre com o “*ele*”, que pode ser uma infinidade de sujeitos ou nenhum. Ainda, “*eu*” e “*tu*” são *inversíveis*, ou seja, “*eu*” é o locutor, ao se apropriar da língua enuncia-se com um *tu*. O *tu* sendo aquele a quem o *eu* se dirige no momento em que se enuncia, tomando a palavra passa a ser *eu*, o qual se dirige a um *tu*, aquele que na situação anterior era *eu*. Podemos então resumir as duas

características comuns entre “eu” e “tu”: *unicidade específica* e *inversibilidade*. Mesmo opostas, uma prescinde da presença da outra, isso porque alguém ao se afirmar como locutor, pressupõe um alocutário.

Em uma definição simétrica ao *eu*, encontra-se *tu* enquanto indivíduo “*alocutado na presente instância do discurso contendo a instância linguística tu*”. *Eu* e *tu* são signos vazios que se tornam plenos quando são assumidos pelo locutor em cada instância do discurso. Mas, embora *eu* e *tu* constituam a noção de pessoa e possuam em sua natureza *inversibilidade* e *unicidade* são também distintas entre si e se opõem uma à outra. Então, há uma característica que também os difere. A correlação centrada na oposição entre o *eu* e o *tu* é a segunda oposição traçada por Benveniste: correlação de subjetividade. Vejamos: se a *correlação de pessoalidade* opõe “eu”, “tu” a “ele” (pessoa e não-pessoa), a *correlação de subjetividade* opõe a pessoa subjetiva “eu” à pessoa não-subjetiva “tu”⁸¹.

O que diferencia “eu” de “tu” é, em primeiro lugar, o fato de ser, no caso de “eu”, *interior* ao enunciado e *exterior* a “tu”, mas exterior de maneira que não suprime a realidade humana do diálogo...(...)além disso, “eu” é sempre transcendente com relação a “tu”. Quando saio de “mim” para estabelecer uma relação viva com um ser, encontro e proponho necessariamente um “tu” que é, fora de mim, a única “pessoa imaginável”. Essas duas qualidades de interioridade e transcendência pertencem particularmente ao “eu” e se invertem em “tu”. Poder-se-á, então, definir o *tu* como a pessoa não subjetiva, em face da pessoa subjetiva que *eu* representa; e essas duas “pessoas” se oporão juntas à forma de “não-pessoa” (= “ele”) (1995, p.255, grifo do autor).

O sistema pronominal pessoal, de acordo com a citação, foi dividido em dois grupos, deixando clara a existência de uma estrutura opositiva entre eles, ficando evidente que *eu* e *tu* apresentam em seu paradigma linguístico propriedades que fazem com que, a cada vez que sejam pronunciados, remetam a si mesmos, isto é, ao mesmo *sujeito*. Para Benveniste *eu* é transcendente a *tu* no sentido de que é sempre *eu* que enuncia e implanta o *tu* diante de si. Como essas posições são inversíveis, isto é, os lugares de *eu* e de *tu* são intercambiáveis nas trocas verbais, essa transcendência é temporal, não implicando hegemonia de *eu* sobre *tu*. Já *ele* tem a capacidade de remeter a cada enunciado, a sujeitos gramaticais diferentes.

⁸¹ O membro não marcado na correlação de pessoa representa a “terceira pessoa”, a qual pode ser considerada *eu/tu*; os pronomes de terceira pessoa se diferem dos de primeira e segunda pela sua natureza e função. No caso de *ele, o, isso, etc.* só servem na qualidade de substitutos abreviativos, que substituem um ou outro dos elementos materiais do enunciado ou revezam com eles, e que correspondem a uma “necessidade de economia”, substituindo parte do enunciado ou o enunciado inteiro. Assim sendo, pode-se perceber que é possível retomar termos não tendo somente o pronome como referência (*ele*), mas estendendo-se a outras classes gramaticais, como por exemplo, ao verbo.

A primeira e a segunda pessoa do discurso “eu” e “tu”, indicam o indivíduo da ação e a situação do discurso, ao contrário da terceira pessoa que predica sobre “o processo de *não importa quem* ou *não importa o que*, exceto a própria instância” (1995, p. 282). A noção de pessoa é própria da correlação de personalidade, oposição do par *eu-tu*, que apresentam a marca de pessoa, ao *ele*, que não apresenta. Somente “eu”, ao enunciar, instaura um sujeito na língua e um interlocutor no diálogo, além de um “aqui” e um “agora”, isto é, um espaço e um tempo circunstanciais ou, em outras palavras, uma situação de discurso. Inversamente, “tu”, ao tomar a palavra, converte-se em “eu” e instaura o outro como “tu” no diálogo. Assim, cada enunciação de “eu” instaura uma nova circunstância, um novo sentido.

Considerando isso, podemos afirmar que a categoria de pessoa adquire um novo estatuto, pois não basta defini-la em termos de presença ou ausência do traço da pessoalidade, mas, sim, em termos de subjetividade, porque a diferença entre a *pessoa* e a *não-pessoa* depende do tipo de referência que estabelece. Assim, o par *eu-tu* pertence ao nível pragmático da linguagem e, definido na própria instância de discurso, refere-se a uma realidade diferente a cada vez que é enunciado. O *ele* pertence ao nível sintático da língua.

Benveniste opõe signos vazios que remetem a si mesmo na enunciação e signos plenos, relativos a uma noção constante e objetiva apta a permanecer virtual ou a atualizar-se num objeto singular. Ao separar os signos que pertencem à sintaxe da língua, signos plenos, isto é, categoria de não-pessoa, daqueles que pertencem à instância de discurso, signos vazios, isto é, categoria de pessoa, é a questão da referência que chama atenção.

De um lado, temos os indicadores autorreferenciais, única à realidade subjetiva do discurso, ligada ao paradigma do *eu* e de outro a referência à realidade objetiva ligada a categoria de não-pessoa. Relendo o texto *A estrutura das relações de pessoa no verbo (1946)*, é possível vislumbrar que a reflexão proposta deriva do amplo conhecimento que Benveniste tinha sobre as diversas línguas, o que contribui significativamente para que associe os pronomes como um problema de linguagem.

A universalidade dessas formas e dessas noções faz pensar que o **problema dos pronomes** é ao mesmo tempo **um problema de linguagem** e um **problema de línguas**, ou melhor, que só é um **problema de línguas** por ser, em primeiro lugar, **um problema de linguagem**[e] como fato de linguagem que o apresentamos aqui, para mostrar que os pronomes não constituem uma classe unitária, mas espécies diferentes segundo o modo de linguagem do qual são os signos. Uns pertencem à sintaxe da língua, outros são característicos daquilo a que chamaremos as “instâncias do discurso”, isto é, os atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavras por um locutor (grifos nossos, 1995, p.277).

Para esclarecer essa dúvida, Benveniste questiona a realidade a qual se refere *eu* ou *tu*. E responde: é a realidade do discurso. Com a definição de “*realidade do discurso*” mostra que um termo como “*eu*” só pode definir-se na “*locução*”, ou seja”, *eu* só pode ser identificado pela instância de discurso que o contém e somente por ela”. (1995, p.278-279). Em *A natureza dos pronomes*, Benveniste (1995, p. 277) afirma que cada instância define em seu interior a “*realidade de discurso*”, a referência. Dessa forma, aos signos *eu* e *tu*, são referíveis somente na presente instância que os contém e associam-se a outros elementos indiciais, como pronomes demonstrativos, advérbios. Essas formas remetem à enunciação, sempre única, e refletem seu próprio emprego. Tratam-se, pois, aqui de “*signos vazios*” (1995, p. 280) sempre disponíveis, se plenificam apenas quando usados por um locutor, na medida em que este os assume ao enunciar (ele se apropria do aparelho formal da enunciação – ou seja, da língua –, que lhe fornece os signos). É possível entender, então, que nada há de referência às coisas do mundo, mas o sentido de um *signo vazio* não existe em virtude da referência feita a uma situação empírica, mas da referência feita àquele que enuncia. Esses signos têm por função promover a comunicação.

A forma “*eu*” só tem existência no momento em que é proferida. Nesse processo, há uma dupla instância conjugada: *eu* como referente e *eu* como referido. Surge a definição: *eu* é o “*indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística eu*” (idem). Essa definição, automaticamente, reclama uma alocação, definida como “*o indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística tu*” (idem). Dessa forma, *eu* e *tu* visam à categoria da linguagem e se relacionam de acordo com a posição que ocupam. Benveniste destaca que no momento em que *eu* se marca na linguagem, permite que outros signos da língua também tenham seu *status* alterado, só tendo existência na enunciação. Nesse recorte estão presentes todos os indicadores de ostensão (pronomes, advérbios, locuções adverbiais).

O *eu* torna-se um signo único, ao assumir-se como locutor, na condição de que cada vez remeta à instância do seu próprio dizer. É como pessoa única que se propõe como “*sujeito*”. O referido autor aponta, ainda, dois universos linguísticos: “*a linguagem como sistema de signos e a linguagem assumida como exercício pelo indivíduo*” (1995, p.281), mas sublinha, também, que essa ocorrência só é possível porque a linguagem permite a apropriação por parte do *eu*. Nesse sentido, indicadores como “*eu e tu não podem existir como signos virtuais, não existem a não ser na medida em que são atualizados na instância de discurso*” (idem, ibidem).

A categoria de pessoa é essencial para que ocorra a conversão da língua em discurso, pois isso faz a existência do par *eu* e *tu* depender da relação com o *ele*. A forma *ele* tem por função combinar-se com uma referência objetiva de maneira independente da instância enunciativa que a contém, pertence ao nível sintático da língua. A terceira pessoa ou a não-pessoa apresenta algumas propriedades distintivas:

1º de se combinar com qualquer referência de objeto; 2º de não ser jamais reflexiva da instância de discurso; 3º de comportar um número às vezes bastante grande de variantes pronominais ou demonstrativas; 4º de não ser compatível com o paradigma dos termos referenciais como *aqui*, *agora*, etc. (1995, p.283).

Eu-tu e *ele* irão se opor como membros por meio da correlação de pessoalidade, motivada pela oposição entre a categoria de pessoa *eu-tu* e a categoria de não-pessoa, *ele*. Ao *eu* e ao *tu* cabe a marca de pessoa, estando o *ele* privado dela. Ao *ele* cabe apenas a função de representar uma invariante não pessoal. “*A pessoa só é própria às posições “eu” e “tu”. A terceira pessoa é, em virtude da sua própria estrutura, a forma não pessoal da flexão verbal*”, diz Benveniste (1995, p. 252). Temos assim de um lado, *eu-tu* e de outro *ele*.

Um conceito que se aproxima à noção de pessoa é o de intersubjetividade, isso porque a condição de diálogo é constitutiva da pessoa. No entanto, é um conceito que perpassa as demais noções teóricas de Benveniste. Para encerrarmos a explanação acerca dos pronomes, compartilhamos o trecho que, sem dúvida, é uma análise irretocável de Benveniste contemplada no texto *A natureza dos pronomes*:

Uma análise, mesmo sumária, das formas classificadas indistintamente como pronominais leva assim a reconhecer classes de natureza totalmente diferentes e, em consequência, a distinguir, de um lado, a língua como repertório de signos e sistema de suas combinações e, de outro, a língua como atividade manifestada nas instâncias de discurso caracterizadas como tais por índices próprios. (1995, p.283)

É importante ressaltar que Benveniste destaca a presença da subjetividade na linguagem. Dessa forma, se aproximarmos o objeto deste estudo ao domínio da subjetividade teremos o ponto de equilíbrio de nossa leitura, porque Benveniste parte da concepção de homem que abrange desde uma perspectiva antropológica até configurar uma condição linguística, ou seja, coloca a intersubjetividade como condição da própria existência humana e como constituída de linguagem.

Ancorados nas considerações já tecidas, partimos em busca da possível resposta para nossa inquietação. Importante mencionar que isso será feito considerando *o ponto de vista que me autorizo*, qual seja, o de professora em busca de uma teoria linguística que contribua na

compreensão da proposta de ensino contida nos *PCNs/LP*. Diante disso, apresentamos o desafio de compreender a noção de subjetividade e intersubjetividade de base benvenistiana. É o que faremos a seguir.

3.2.2 Subjetividade e intersubjetividade

No texto *Da subjetividade na linguagem*⁸² (1958), Benveniste inicialmente questiona a ideia de linguagem como instrumento de comunicação, defendendo que “*falar de instrumento, é pôr em oposição o homem e a natureza*” (1995, p. 285) e que não podemos mais conceber a linguagem e o indivíduo dessa forma porque “*não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a*” (Idem).

A linguagem, entendida como instrumento de comunicação⁸³, está relacionada intimamente ao homem que a organiza e lhe dá conteúdo. A par disso, quando ele, o homem, se apropria dela passa a ser “sujeito”. Por isso, falar de subjetividade, na teoria benvenistiana, é falar de linguagem.

Não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a. Não atingimos jamais o homem reduzido a si mesmo e procurando conceber a existência do outro. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem (1995, p. 285).

Como se pode perceber, a possibilidade de comunicação advém da inerência da linguagem ao homem, definida como sendo “*a capacidade do locutor para se propor como sujeito* (1995, p.286). Toda linguagem é subjetiva. Benveniste sublinha que a subjetividade na língua nada mais é do que a “*emergência do ser*” (no sujeito, no *eu*) da propriedade da linguagem, isto é, de dizer *eu*. “É ego que diz ego” (Idem, *ibidem*). Como vemos, o sujeito só importa à língua se emergir como um *eu* que enuncia. Percebemos, então, que “sujeito” é uma categoria filosófica ou psicológica, tal como diz o próprio autor, a qual encontra lugar em uma categoria linguística, *a pessoa*. É essa última categoria que apresenta o centro de interesse

⁸² Benveniste, neste texto, publicado em uma revista de psicologia (*Journal de Psychologie*, jul.-set. 1958, P.U.F.), retoma as formas pessoais e espaço-temporais, dirigindo-se a psicólogos.

⁸³ Aqui já é possível perceber a alteração de um dos elementos teóricos de Benveniste. O que era estritamente linguístico em um texto de 1946 passa a ser entendido como o que constitui a existência humana. Benveniste recusa a ideia anterior – de linguagem como instrumento de comunicação humana para pensá-la como constitutiva do próprio homem, em uma construção em que homem e linguagem se definem mutuamente.

para o linguista, pois a *pessoa* é expressa pelos seres que se comunicam, a saber: *eu* e *tu*, ambos indispensáveis para a comunicação.

A subjetividade de que tratamos aqui é a capacidade do locutor se propor como sujeito. Define-se como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências que reúne, e que assegura a permanência da consciência (BENVENISTE, 1995, p. 286).

A subjetividade é a capacidade do locutor de se propor como sujeito. Mas quando falamos em sujeito, outros termos são associados, como *enunciador*, *locutor*, *falante*. É importante pontuar que cada termo traz sua definição de acordo com a teoria que está vinculado. Considerando a possibilidade de os termos derivarem de teorias distintas, não é nosso objetivo fazer comparações, pretendemos somente traçar um recorte sobre o que a Teoria da Enunciação contempla acerca do sujeito. Inicialmente, tomamos emprestada a definição de Flores et al. (2008, p. 24):

A hipótese aqui defendida é que a configuração epistemológica da Linguística da Enunciação **não suporta tomar o sujeito como objeto de análise**. Em enunciação, não podemos dizer com tranquilidade que fazemos uma análise do sujeito. Tal hipótese recebe ainda a seguinte formulação: considerar o sujeito no campo da Linguística da Enunciação implica recursos à exterioridade teórica à Linguística, o que, de imediato, exige que sejam explicitados os termos pelos quais a Linguística estará em relação com outras áreas do conhecimento (grifos nossos).

Nessa mesma linha de análise, Normand (1996, p.147) afirma que a teoria da enunciação implica um sujeito, mas que Benveniste não faz uma teoria sobre sujeito.

Para apoiar essa sugestão, podemos destacar que a expressão “sujeito de enunciação” nunca foi empregada pelo próprio Benveniste; há indicações que assinalam foram os comentaristas filósofos e psicanalistas, que fabricaram e disseminaram muito cedo esse termo (em particular J. Kristeva e J. Lacan). Esse detalhe não é somente ilustrativo; na verdade, a palavra sujeito designa, nesses textos, conforme o caso ou indistintamente, o sujeito gramatical, o sujeito psicológico ou ainda o *ego* filosófico, revisto pela fenomenologia e retomado seguidamente sob a figura da pessoa, mas nunca uma entidade que poderia fazer pensar no sujeito “clivado” da psicanálise, de modo que, quando *Benveniste descreve os traços linguísticos da pessoa e da intersubjetividade, ele enriquece a descrição linguística, mas não acrescenta nada, me parece, imediatamente integrável a uma teoria do sujeito de inspiração psicanalítica, tal como ela procurava se constituir naqueles anos* (NORMAND, 2009, p. 15-16).

É o próprio Benveniste quem afirma que não existe o homem fora da linguagem, já que ela é a própria condição de sua existência, pois *não atingimos nunca o homem separado da linguagem e não o vemos nunca inventando-a [...]. É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem [...].* (1995, p. 285). Com essa afirmação, Benveniste nega o aspecto instrumental da linguagem e enfatiza seu caráter constitutivo: não há a possibilidade de opor homem e linguagem.

Com base nessa constatação, Benveniste, por meio da linguagem, dá ao indivíduo o *status* de sujeito, pois sendo o homem um ser de linguagem, não está sozinho, precisa do outro. Dessa forma, é a linguagem que possibilita a existência do *eu-tu* numa condição de interação. As formas linguísticas *eu-tu* são constitutivas da pessoa e implicam reciprocidade, ou o que Benveniste (1995, p.286) denomina de polaridade: *tu* só existe em oposição a *eu*. Isso justifica a noção de que a subjetividade abriga a noção de intersubjetividade na interação entre *eu/tu* em oposição a *ele*. Teixeira (2012, p.445) destaca que a enunciação promove a instauração de pessoas (*eu/tu*) que podem revezar-se, uma assumindo o lugar da outra (*eu* constitui *tu* e por *tu* é constituído), então, a subjetividade de que fala Benveniste é, na verdade, intersubjetividade.

A subjetividade de que trata o citado autor é uma propriedade da língua e é pelo aparato linguístico que ela emerge. Esse linguista fundamenta-se no sistema, porque é este que contém o essencial para a sua constituição, ou seja, *eu* que se enuncia institui um *tu* e é por ele reconhecido como tal. O conceito de intersubjetividade comporta o de subjetividade, porque a emergência desta passa necessariamente pelo reconhecimento do outro.

Sendo a subjetividade uma propriedade da linguagem e não das línguas particulares, dado que a categoria de pessoa *eu* e *tu* deve existir, de uma forma ou de outra, em todas as línguas, Benveniste destaca que *o fundamento da subjetividade está no exercício da língua* (1995 p. 288). Na visão do autor, ao produzir um enunciado, o locutor se revela como sujeito de seu discurso, fazendo-se representar nele quando assume a pessoa do *eu* presente em qualquer língua. Desse modo, ao proferir *eu*, elege o seu interlocutor na pessoa do *tu*. Esses dois elementos da enunciação se realizam na língua principalmente sistematizado em pronomes pessoais, em formas verbais do presente e em expressões adverbiais de espaço e tempo em que se organizam textualmente.

A emergência da subjetividade só é possível pelo reconhecimento do outro, o *tu*, que é instaurado no mesmo processo em que o “eu” se propõe, numa implicação mútua. Segundo o autor, o que diferencia *eu* de *tu* é o fato de o primeiro ser interior ao enunciado e exterior a *tu*, porém exterior de maneira a não suprimir o caráter humano do diálogo que pressupõe a

reflexividade, ou seja, a sucessão de atos enunciativos com a possibilidade de troca de papéis *eu-tu*. É a inversibilidade do par *eu-tu*, relação que o *ele* não estabelece com nenhuma das duas pessoas propriamente ditas, que se marca, no interior da língua, a presença da intersubjetividade. O *tu* é externo a *eu*, e não subjetivo, porém condição para o reconhecimento e, portanto, para a existência de *eu* ser único em cada ato enunciativo.

Ressaltando a implicação do ato de enunciação, como organizador das relações de determinados elementos linguísticos, Benveniste aponta para esses elementos como as “pegadas”, as marcas da enunciação de um sujeito que se coloca como tal na medida em que a linguagem lhe oferece essa possibilidade. A valorização da linguagem quando posta em ação, relacionada à situação de comunicação e considerada conjuntamente com a ideia de que a linguagem faz parte, não de uma contingência na realidade humana, mas de sua natureza, norteia o pensamento de Benveniste.

A instalação da “subjetividade” na linguagem cria na linguagem e, acreditamos, igualmente fora da linguagem, a categoria de pessoa. Ela tem, além disso, efeitos muito variados sobre a própria estrutura das línguas, quer seja na organização das formas ou nas relações de significação. Aqui, visamos necessariamente línguas particulares, para ilustrar alguns efeitos da mudança de perspectiva que a “subjetividade” pode introduzir. (1995, p. 290).

A relação entre pessoa e não-pessoa reflete um traço distintivo entre a relação do sentido nos signos com a enunciação. Assim, é justamente a ausência dessa relação direta que faz com que o *ele* torne-se o elemento adequado para designar a realidade objetiva e, é a capacidade de se conceber a natureza semântica de *eu-tu* fora de uma remissão à enunciação que os torna não-referenciais em relação à realidade.

O enunciado é composto de sentido e de referência. O *sentido* é a ideia, a *referência* é o estado de coisas que provocam a situação de discurso a que o enunciado se reporta. Tanto o sentido quanto a referência são, a cada enunciação, particulares e efêmeros. Essa constatação não implica dois níveis de entendimento: o sentido de um enunciado somente pode ser percebido em relação a sua referência. Segundo o autor, o sentido das palavras, por seu turno, se determina em relação ao contexto de situação. No processo da enunciação, ao instituir-se um *eu*, institui-se um *tu*, mas imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, independente de qual seja o grau de presença que ele atribua a este outro (BENVENISTE, 1989, p. 84). Assim, a enunciação, mesmo sendo realização individual, pode ser definida como apropriação.

É preciso ter no espírito que a “terceira pessoa” é a forma do paradigma verbal (ou pronominal) que não remete a nenhuma pessoa, porque se refere a um objeto colocado fora da alocução. Entretanto existe e só se caracteriza por oposição à pessoa *eu* do locutor que, enunciando-a a situa como “não-pessoa”. Esse é o seu *status*. A forma *ele...* tira o seu valor do fato de que faz necessariamente parte de um discurso enunciado por “eu”. (BENVENISTE, 1995, p. 292).

A enunciação identifica-se com o próprio ato. Essa condição só acontece com a instalação da subjetividade no discurso. Quanto ao *ele*, como o encontramos descrito em Benveniste, pode-se ainda dizer que participa constitutivamente do processo enunciativo, porém, aponta à relação *eu-tu* implicada mutuamente, não interferindo de forma constitutiva nessa relação, mas em relação a quem se enuncia, por isso, a não pessoa adquire seu valor subjetivo, porque está relacionada ao *eu* que enuncia.

Nesse entrelaçamento, a enunciação pode ser definida, enquanto realização individual, como apropriação pelo locutor do *aparelho formal da língua* e, associado aos procedimentos acessórios, configura, no próprio ato, um *aparelho formal de enunciação*, confirmando seu próprio dizer e constituindo-se como sujeito. Conforme Flores et al(2009), *a Teoria da Enunciação de Benveniste tem como fundamento a noção de intersubjetividade, já que é na e pela linguagem que se constitui como sujeito, e essa condição está na dependência da existência do outro. Ainda, “há pessoa subjetiva porque há pessoa não subjetiva, relação que pode inverter-se. Neste recorte fica claro então a intersubjetividade” é então, noção primeira, pressuposta, epistemologicamente, pela noção de subjetividade* “(idem, p.146).

Cabe dizer que as palavras de Flores traçam o resumo do pensamento elaborado neste item e remontam ao significado do desenvolvimento do próximo tópico. Em resumo, a questão da relação da linguagem com a realidade acha-se presente em todo o trabalho de Benveniste, mas é especialmente no artigo de 1970, *O aparelho formal da enunciação*, em que a noção de referência aparece como parte integrante da enunciação, sendo concebida como um processo de apropriação individual da língua pelo locutor. Nesse panorama, o locutor reproduz o acontecimento por meio de sua fala, delinea, portanto, a realidade que representa. O ouvinte assimila a falado locutor,(re)elabora sua compreensão e desenha a realidade. Em nosso ponto de vista, cada vez que o locutor fala e tem a sua fala interpretada pelo outro, cria-se uma “disputa” incessante em atribuir o sentido ao que lê, a fim de que esta compreensão passe a fazer parte do mundo.

Esta representação da realidade, mediada pela leitura, pode ser a chave para que o texto *PCNs/LP* passe a figurar no espaço escolar por meio da efetiva interpretação do

interlocutor. Para auxiliar neste caminho de (re) elaboração do lido, recorreremos, agora, a noção de referência desenhada por Benveniste, que será desenvolvido no próximo item.

3.2.3 A referência como parte da enunciação

Como Benveniste aborda a questão da referência? Mesmo não sendo formulada por Benveniste essa pergunta, Normand (2009, p.161) indica que ele respondeu à questão ao desenvolver análises, principalmente ao considerar as marcas particulares de enunciação de um sujeito na língua. Essa busca pode ser notada no texto *A natureza dos pronomes* (1956), momento em que diferencia os “signos vazios, não referenciais com relação à “realidade”, sempre disponíveis, e que se tornam “plenos” assim que o locutor os assume em cada instância de discurso”, como os pronomes pessoais *eu, tu* e os advérbios *aqui e agora*.

No *aparelho* (1995), a noção de referência está associada à enunciação, sendo essa entendida como um processo de apropriação individual da língua pelo locutor, também aponta que o falante utiliza a língua para se inserir em sua fala e estabelecer uma relação com o mundo. Segundo Normand (1989, p.166), a referência só concerne à situação cada vez única do locutor. A referência de cada palavra, frase ou texto é única cada vez que apropriada pelo locutor na instância de discurso. Necessário pontuar que, na obra de Benveniste, ocorre a mudança do conceito de referência, ou seja, a noção de referência é reformulada ao longo da obra, envolvendo toda a situação de comunicação, a enunciação. Diante desses desdobramentos, é possível inferir que a referência é constitutiva de toda a reflexão enunciativa de Benveniste e passa a ser condição da enunciação.

A oposição pessoa e não-pessoa está na possibilidade de separar *eu-tu* de *ele* por meio da referência que estabelece nas duas primeiras formas. A referência das formas *eu* e *tu* à pessoa é, portanto, o que determina a especificidade em relação à forma *ele* – não-pessoa, porque não está relacionada a nenhuma pessoa. Isso pode ser mais claramente identificado nos textos *A natureza dos pronomes* (1956) e *Da subjetividade na linguagem* (1958). Nesses textos, segundo Aresi (2012, p.124):

...a noção de referência é explicitamente manifesta, e podemos perceber claramente que é justamente em função dela que as formas pertencentes à categoria de “pessoa”, “espaço” e “tempo” assumem seu estatuto particular dentre as demais formas da língua.

As formas “eu-tu”, identificadas somente na instância de discurso que as contém, guardam na referência sua própria condição de existência. Benveniste destaca que

Cada *eu* tem a sua referência própria e corresponde, cada vez a um ser único, proposto como tal. Qual é, portanto, a “realidade” à qual se refere *eu* ou *tu*? Unicamente uma “realidade de discurso”, que é coisa muito singular. (1995, p.278).

Outras passagens merecem destaque e são parte do texto *A natureza dos pronomes* (1989, p.279) são:

[] *eu* é o “indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*”. Conseqüentemente, introduzindo-se a situação de “alocução”, obtém-se uma definição simétrica para *tu*, como “indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística *tu*”. Essas definições visam *eu* e *tu* como uma categoria da linguagem e se relacionam com a sua posição na linguagem.

Essa referência constante e necessária à instância de discurso constitui o traço que une a *eu/tu* uma série de “indicadores” que pertencem, pela sua forma e pelas aptidões combinatórias, a classes diferentes – uns pronomes, outros advérbios, outros ainda locuções adverbiais.

É considerando essas especificidades que o teórico (1995, p.278) registra que “*Eu* significa “a pessoa que enuncia a presente instância de discurso que contém *eu*”, dessa forma,” *cada eu tem a sua referência própria e corresponde cada vez a um ser único, proposto como tal*” (op.cit., p.278). Benveniste, neste momento, destaca uma dupla instância conjugada: instância de *eu* como referente e a instância de discurso contendo *eu* como referido. Novamente tomas as palavras do mestre enunciativo (op.cit., p.279) “*eu* é o indivíduo que enuncia a presente instância de discurso que contém a instância linguística *eu*”. Ainda, assinala um definição para o *tu*: é o “*indivíduo alocutado na presente instância de discurso contendo a instância linguística tu*” (op.cit., p.279). Quanto ao “*ele*”, pelo contrário, por caracterizar-se justamente pela falta de referência de pessoa, reporta não à situação de discurso, mas a própria língua fora da alocução. Nesse caso, trata-se de uma referência objetiva em oposição à referência subjetiva, característica e marca das formas *eu-tu*.

A subjetividade tem o viés linguístico, ou seja, é por meio dela que o locutor tem a possibilidade de referir a si em seu discurso, propondo-se como *sujeito*. No texto *Da subjetividade*, há o seguinte questionamento: “*A que, então, se refere o eu? A algo de muito singular, que é exclusivamente linguístico: eu se refere ao ato de discurso individual no qual é pronunciado, e lhe designa o locutor.* Nesse formato, a linguagem é inerente a possibilidade de subjetividade, porque o sujeito ao se referir pelo discurso coloca a linguagem como fundamento da subjetividade.

O que devemos considerar a partir desses fragmentos é que “*o essencial é, portanto, a relação entre o indicador (de pessoa de tempo, de lugar, de objeto mostrado, etc.) e a presente instância de discurso*” (op.cit., p.280). Mas, a que relação Benveniste faz menção? A relação de referência, com certeza, sem a qual não teríamos como pensar em comunicação intersubjetiva. Nas palavras do autor,

Por fim, na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir idênticamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor. A referência é parte integrante da enunciação. (1989, p.84).

A partir disso, a referência está ligada ao sujeito e não ao mundo, uma vez que ao mobilizar a língua e dela se apropriar, o locutor estabelece relação com o mundo via discurso. De acordo com a teoria mobilizada, o termo *enunciação* está atrelado ao ato individual de mobilização da língua, ou seja, o sujeito coloca a língua em movimento, por meio da seleção de caracteres que lhe convém para a expressão de uma ideia. Benveniste (1989, p.84) destaca que “*o locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro.*” É importante pontuar, também, que os índices específicos mobilizados pelo locutor para se colocar em sua própria fala são, segundo a teoria, os indicadores de subjetividade (*eu-tu*) e os índices de ostensão (*aquele, esse*), mas somente terão significado no processo enunciativo, logo, uma estreita relação com a situação de discurso.

Se a enunciação comporta certa relação com o mundo, essa relação é mediada pelo locutor e uma relação que depende da enunciação para constituir-se num discurso subjetivo. Como um mecanismo único de referenciação, toda língua é dêitica, “*na medida em que precisa ser referida a quem a enuncia para ter sentido*”, diz Flores (2005, p. 42). É por essa via que a não-pessoa se inscreve no cenário enunciativo. E, se toda língua é dêitica, a divisão interna da língua não existe mais, *eu, tu, ele* contracenam no palco da enunciação. É a partir do *aparelho* que algumas alterações começam a ser percebidas. Trata-se da análise do *quadro figurativo da enunciação*.

Como forma de discurso, a enunciação coloca duas *figuras* igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação (1989, p.87). Ao utilizar “*figuras*” não relaciona aos indivíduos empíricos da cena enunciativa, mas sim de dois papéis discursivos

desencadeados pela enunciação, ou seja, ao fato de um locutor se dirigir a um parceiro, “*real ou imaginário, individual ou coletivo*” (1989, p.87). Essa característica coloca necessariamente o que se pode denominar *o quadro figurativo da enunciação*:

Esta transposição do diálogo em “monólogo” onde **EGO** ou se divide em dois, ou assume dois papéis, presta-se a figurações ou transposições psicodramáticas: conflitos do “*eu*” [*moi*] profundo” e da “consciência”, desdobramentos provocados pela “*inspiração*”, etc. Esta possibilidade é facultada pelo **aparelho linguístico da enunciação**, sui-reflexivo, que compreende um jogo de oposições do pronome e do antônimo. (*eu/tu/mim* [Je/me/moi]) (op.cit.,p.88, grifos nossos).

Tendo como norte a reflexão acima, diálogo e enunciação estão atrelados, principalmente, no que se refere à impossibilidade de organizar a cena enunciativa afastada do diálogo, ao mesmo tempo em que pensar o diálogo dissociado da enunciação também não é possível. Ambos são complementares. É considerando isso que Benveniste sublinha: “*Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação*” (1989, p.87), fato que desencadeia a retomada do postulado inicial: “*Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno*” (op.cit.,p.83-84).

Desta forma, **o quadro figurativo da enunciação** está relacionado à **noção de intersubjetividade**, e este trecho do texto de 1970 deixa claro uma vez mais que tal noção subjaz a toda e qualquer manifestação linguística. A **intersubjetividade está na base da subjetividade**, e constitui a própria possibilidade de discurso. (ARESI, 2012, p.162, grifos nossos).

Ler Benveniste pressupõe considerar que o conjunto teórico de *PLG I e II* inaugura a perspectiva do *homem na língua*. Em resumo, o texto *O aparelho formal da enunciação* é a representação possível de uma teoria com muitos formatos, abordagens, principalmente por relacionar conceitos e delinear a noção de *enunciação*. Nesse enfoque, há de se compreender que a leitura do texto de 1970 exige a “*leitura dos demais textos do linguista, estando nessa condição o seu caráter de “síntese”*” (ARESI,p.193, grifos do autor).

A enunciação tem o estatuto da estrutura, com a vantagem de concebê-la topologicamente como um buraco. É aqui que vejo o início do meu trabalho: o de supor uma linguística que nada mais é do que um ensaio sobre a singularidade do homem na língua e, por ele, pode abordar a fala daqueles que se instituir. Passarei, a partir de hoje, a fazer barulho, com o silêncio da linguística (FLORES, 2005, p.135).

Apoiados nas considerações de Flores (2005, p.135), também queremos *fazer barulho* e buscar, na singularidade plural do documento *PCNs/LP*, o silêncio dos leitores, ao mesmo

tempo em que, apoiados na Teoria da Enunciação de Benveniste, objetivamos entender o quadro de leitura proposto pelo documento para aquele que se dispõe a entendê-lo.

3.2.4 O aparelho formal da enunciação diluído no quadro figurativo da enunciação

Porque creio que no fundo é aí que reencontramos o problema que a língua nos ensinou a ver. Do mesmo modo que não falamos aleatoriamente, quero dizer sem quadro, que nós não produzimos a língua fora de certos quadros, de certos esquemas que possuímos, do mesmo modo creio que a arte não se produz também fora de quadros ou esquemas diferentes mas que também existem.
Émile Benveniste

No *aparelho formal da enunciação* (1970)⁸⁴, possivelmente um dos textos benvenistianos mais conhecidos no Brasil, apresenta com clareza a noção de enunciação. Inicialmente, o texto que aborda o fenômeno da enunciação é dedicado à distinção entre “o emprego das formas” e “o emprego da língua”. Quanto à primeira, diz respeito a uma determinada estrutura, as regras internas que constituem a organização de um sistema linguístico e, quanto à segunda, concebe a instância cada vez singular do locutor utilizar a língua, ou seja, “*colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização*” (1989, p.82). Benveniste explica que não é fácil compreender o emprego da língua, para tanto desenvolve a noção de enunciação, entendida como “*um grande processo que pode ser estudado sob diversos aspectos*”, ainda, “*um mecanismo total e constante que, de uma maneira ou de outra, afeta a língua inteira*” (idem, ibidem). A partir dessas considerações, Benveniste elenca aspectos da enunciação: a realização vocal da língua, o aspecto da semantização da língua e a definição do termo enunciação no quadro formal de realização, destacando que é “*o objetivo destas páginas*” (op.cit, p.83).

Sabe-se que a língua em emprego contempla *um aparelho formal da enunciação*, um aparelho que possibilita a conversão da língua em discurso por um ato individual de utilização⁸⁵. Benveniste sublinha que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e

⁸⁴ Na obra “Introdução à Teoria Enunciativa de Benveniste”, Flores (2013, p.161-162) retoma o *aparelho* (1970) e assinala que o texto condensa os mais de quarenta anos de reflexão linguística sobre enunciação e sublinha que trata-se de um momento-síntese da obra de Benveniste, destacando que (a) é o único texto que carrega a palavra *enunciação* já no título;(b) nele é possível encontrar todas as discussões feitas nos textos anteriores e (c) é um texto que tem como público linguistas.

⁸⁵ Para ampliar esta noção, ler o texto de Aresi (2012, p. 75).

enuncia sua posição de locutor; imediatamente implanta o *outro* diante de si. “*O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala*” (1995, p.84). Mais adiante destaca que “*a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro*” (idem. p.87). Com estas palavras, traça o perfil do que chama de *quadro figurativo da enunciação*:

Enquanto realização individual, a enunciação pode se definir, em relação à língua, como um processo de *apropriação*. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro (1989, p.84).

A partir desse fragmento, Benveniste descreve os caracteres que marcam a relação do locutor com a língua e delinea o *aparelho formal da enunciação*. Afirma também que alguns elementos são imprescindíveis, outros incidentais e acessórios, mas todos abarcam a totalidade da língua.

Se “*o ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação*”, o locutor é o eixo da cena enunciativa, pois para que a enunciação se efetive, é necessário que um locutor, em uma instância de discurso, mobilize a língua por sua conta. Mas por quê? Porque “*antes da enunciação, a língua não é senão possibilidade de língua*” (1989, p.83), ou seja, a língua se materializa na enunciação.

Entender que o centro da enunciação reside no locutor é aceitar a *subjetividade na linguagem* como esteio da teoria, ou de acordo com Flores (2012), compreender que “*o homem está na língua*”. Benveniste coloca em destaque o lugar do locutor na configuração do quadro figurativo da enunciação, para que esse constituir-se como *sujeito*. Então, é a partir da noção de *locutor* que a subjetividade é pressuposta.

A enunciação é um *processo* e um *ato*, simultaneamente. Mas uma dúvida se impõe: como Benveniste contempla o significado de *apropriação*? Como alguma coisa própria para o uso, singular e particular. Nesse ponto de vista, deixa claro que o *aparelho formal da língua* deve estar ajustado ao seu emprego, a fim de que possa tornar-se um *aparelho formal de enunciação*.

Isso ocorre toda vez que um locutor se apropria da língua, designando-se como *eu* e instala um alocutário em um *aqui* e *agora*. É a partir desse formato que, em nosso ponto de vista, o aparelho formal está diluído no quadro figurativo, ou seja, um faz parte simultaneamente do outro. Segundo Aresi (2012, p.118),

Em resumo, a enunciação pode ser definida, enquanto realização individual, como um processo no qual o locutor se apropria do “**aparelho formal da língua**” e, através de índices específicos e procedimentos acessórios, configura, no próprio ato, um “**aparelho formal da enunciação**”, assegurando sua presença no seu próprio dizer e constituindo-se, assim, como sujeito” (grifos nossos).

A partir do momento em que se declara locutor, implanta o outro diante de si, portanto a noção de *subjetividade* está atrelada a de *intersubjetividade*, ou “*a capacidade do locutor se propor como sujeito*”, definindo “*a ele mesmo como eu em seu discurso*” (1995, p.286). Isso acontece por meio de uma relação dialógica, que implica reciprocidade, ou ainda, a condição intersubjetiva da relação pessoal *eu/tu*. “*Eu não emprego eu a não ser dirigindo-me a alguém, que será minha alocução um tu*”, propondo outra pessoa, aquela que, sendo embora exterior a “mim”, torna-se o meu eco- ao qual digo *tu* e que me diz *tu*” (idem). Dessa forma, deixa transparecer que uma instância enunciativa só é subjetiva porque, antes, é intersubjetiva. “*Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula um alocutário*” (1989,p.84).

Tomando como ponto o título desta seção, qual seja: “*O aparelho formal da enunciação diluído no quadro figurativo da enunciação*”, pensamos ser oportuna uma abordagem considerando a composição desta aproximação.

Inicialmente, faz-se necessário repensar a aplicabilidade do termo *diluído*. Ao consultarmos o *Dicionário Houaiss* (2008, p.299), encontramos a seguinte definição do verbo “*diluir*” (diluído): apagar, extinguir, incorporar-se, desfazer, desmanchar, dissolver, concentrar. Para fins deste estudo, usaremos o termo *diluído* com sentido de *dissolvido*. Agora, passemos à análise da possível relação entre *o aparelho* e *o quadro figurativo*.

Nosso ponto de vista remete à circunstância de que o locutor, ao colocar a língua em funcionamento em um momento singular, (re)elabora um quadro enunciativo, desconstrói e constitui sentidos, ao mesmo tempo em que compõe uma configuração própria do *aparelho formal de enunciação*. Considerando este enfoque registramos que os elementos formadores do quadro enunciativo (*eu-tu-aqui-agora*) se renovam a cada enunciação, alterando também a referência que garante sua existência no mundo, isso porque a referência é constitutiva de cada ato de enunciação. Também é necessário acentuar que ela não se materializa considerando o contexto ou até mesmo o conteúdo, mas sim o próprio sujeito, por isso é integrante da enunciação, pois a cena enunciativa considera “*o próprio ato, as situações em que ela se realiza e os instrumentos de sua realização*” (1989, p.83). Conforme Mello,

...numa perspectiva enunciativa, **devem ser consideradas as diferentes configurações do aparelho formal de enunciação: o aparelho se configura**

diferentemente em cada situação enunciativa e, para tanto, ele se vale das relações que há na língua. Mas tais relações são apenas possibilidades de língua: apenas na enunciação é que elas realmente acontecem. Cada texto possui uma espécie de “gramática”⁸⁶, isto é, uma sintagmatização própria, e essa configuração singular, construída a cada nova enunciação, desconstrói, subverte, instabiliza o que é aparentemente tido como estável. (2012, p.14- grifos nossos).

A partir do esboço realizado neste item, é possível compreender a função dos elementos no *quadro figurativo da enunciação* delineado por Benveniste. Mas, mesmo tendo clareza desse aspecto, ainda é necessário pontuar como esses elementos estão *arranjados* no quadro de leitura do texto em estudo. Assim, como *massinha de modelar*⁸⁷, julgamos necessário desenhar delicadamente o esboço desse quadro, analisar a constituição de cada um dos itens que o compõe para que, por fim, possamos ter o contorno do quadro figurativo da enunciação que traduz a possível leitura dos *PCNs/LP*.

3.2.4.1 O quadro figurativo da enunciação se apresenta

De tudo o que foi exposto acerca da Teoria de Benveniste, é momento de deslocar as noções delineadas e aplicá-las em nosso objeto de estudo, principalmente as reflexões acerca das figuras que possibilitam a singularidade das instâncias enunciativas, efetuada em uma dada situação de enunciação. Este movimento será encaminhado a seguir.

Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar *o quadro figurativo da enunciação*. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (BENVENISTE, 1989, p.87)

Apoiados em Benveniste, inauguramos a reflexão acerca da composição adequada ou esperada do *quadro figurativo da enunciação* nos *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos. Se tomarmos as palavras do fragmento acima, é possível observar que a enunciação exige o *mergulho* do linguista enunciativo no objeto de estudo, a fim de que por meio da investigação,

⁸⁶ De acordo com a autora, o termo gramática, aqui, deve ser entendido como um arranjo linguístico construído pelo sujeito com vista à produção de sentidos. (p.15).

⁸⁷ Empregamos esta denominação para expressar a ideia de que a cada enunciação o quadro enunciativo é (re)constituído ou organizados de forma distinta, cabendo ao locutor elaborar os ajustes e montar a composição que reverterá na interpretação/ entendimento do material textual.

sempre singular, possa elaborar o entrelaçamento por meio da linguística que entremeia linguagem, homem e língua, por meio do laço indissociável constituído pela enunciação.

Talvez o leitor se pergunte o porquê de relacionar a “composição” com o *quadro figurativo da enunciação*. Duas justificativas demarcam essa escolha: a primeira, **porque é por meio da apropriação da língua pelo locutor que pode ser organizado, gerenciado e constituído o sentido em um texto**. Já a segunda, pelo fato de que **é pela presença do locutor na língua que o quadro figurativo se organiza, uma vez que a cada texto, em cada enunciação há um processo singular de organização e sentido**. Assim, julgamos necessário incursionar pelos textos de vertente benvenistiana elaborando aproximações entre os termos, elementos e análises. Iniciamos pelo último publicado pelo linguista, o texto *o aparelho formal da enunciação* (1970). No artigo citado, é possível perceber uma ideia ampla do fenômeno enunciativo e os caracteres linguísticos da enunciação. É também neste escrito que Benveniste organiza, amplia e completa o conceito de enunciação, ao mesmo tempo em que define como se dá a sua realização, dando uma ideia global do fenômeno enunciativo, qualificando-o de “*grande processo que pode ser estudado sob diversos aspectos*” (1989, p.82).

O termo *enunciação* é empregado várias vezes no texto, mas nenhum dos empregos remete ao mesmo significado, ou seja, há uma alteração do conceito de enunciação⁸⁸ ao longo do artigo. A primeira menção aparece logo no início “[a] enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização” (1989, p.82). Nesse trecho, o autor exige do leitor que tenha clareza de alguns conceitos - língua, ato -, por exemplo, para que a ideia possa ser compreendida. Dessa forma, fica implícita a ideia da descrição de enunciação.

Na sequência, “*é preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação*”, momento em que chama atenção para o fato de que “*a relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação*” (idem) e no parágrafo posterior Benveniste destaca que “*este grande processo pode ser estudado sob diversos aspectos.*”, para tanto mostra que há três eixos que podem ser observados: a realização vocal da língua, a conversão da língua em discurso e a realização individual da língua no quadro formal de sua

⁸⁸Aya Ono (2007) destaca que Benveniste apresenta, ao longo de sua obra, um pensamento multiforme. No texto *La notion d' énonciation chez Émile Benveniste* busca refletir o que é enunciação para Benveniste e constata a existência de uma noção ampla sobre o termo. É neste aspecto que a autora destaca a impossibilidade de ler os textos benvenistianos de forma isolada.

realização, e sobre a qual dá maior ênfase. Nesta passagem deixa claro que a enunciação pode ser analisada em diferentes ângulos, com isso redimensiona a definição inicial.

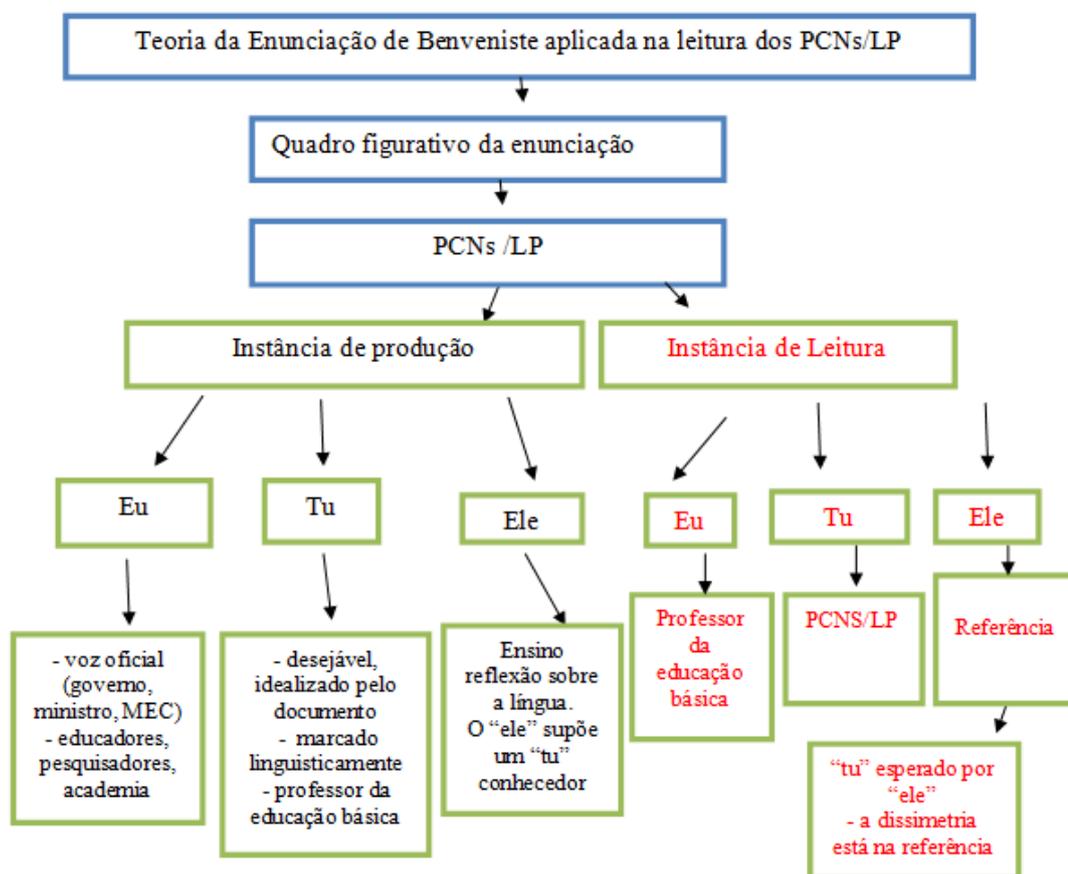
O autor inaugura um novo formato teórico partindo da ideia de “o que em geral caracteriza a enunciação é a *acentuação da relação discursiva com o parceiro*, seja este real ou imaginário, individual ou coletivo”, ou seja, deixa em evidência a relação com o outro, marcando, de fato, a intersubjetividade. Ainda destaca que “*a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação*” (op.cit. p.87), neste momento acentua que locutor e alocutário -alternativamente protagonistas da enunciação -, aparecem como responsáveis pela cena enunciativa. Os dois parceiros da comunicação participam de um processo ativo, estruturado como um diálogo, mesmo no caso de monólogo (ou “diálogo interiorizado”) em que um *eu* locutor e um *eu* ouvinte se fundem, e “*a enunciação coloca duas figuras igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação*” (1989, p.87). A enunciação, a partir desse ponto de vista, é ato formal da enunciação, o qual tem como parâmetro um locutor e um alocutário (FLORES, 2009, p.119).

No trecho “*O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala*” (1989, p.84) marca a inserção dos sujeitos na língua, em uma dada situação, delineando, dessa forma, um quadro enunciativo. A partir do quadro teórico esboçado por Benveniste, é possível entender a referência como parte da enunciação, ou seja, o locutor, ao mobilizar a língua e dela se apropriar, estabelece uma relação como o mundo por meio do discurso, e o alocutário o correferre no diálogo, isso porque cada enunciação constitui um centro de referência interno.

Vários são os estudiosos intérpretes da obra benvenistiana (dentre eles, Flores e Teixeira (2005)) os quais assinalam que a enunciação tem como parâmetro um locutor e um alocutário, ambos resultado de um ato de apropriação da língua pelo locutor, a partir do aparelho formal. “*É a alocação que instaura o outro no emprego da língua*” (2005, p.35). Além disso, o enunciador dispõe de um *aparelho de funções* para se servir da língua e influenciar, de algum modo, o comportamento do alocutário, suscitando dele uma atitude diante dos processos linguísticos de interrogação, de intimação, de asserção, por exemplo.

A língua como sistema disponibiliza um aparelho que permite ao locutor enunciar sua posição de sujeito, e com isto, marcar-se na língua. Nesse sentido, *O aparelho formal da enunciação* tem um estatuto ao mesmo tempo geral e específico: geral, pois todas as línguas o têm; específico, porque é singular para cada língua e é utilizado de modo único pelo sujeito (FLORES et al., 2008). É assim que pretendemos estudar o texto *PCNs/LP*: como um texto que tem em sua organização as marcas do processo de enunciação. Para termos clareza acerca

da configuração específica do quadro enunciativo, é necessário um estudo pormenorizado acerca dos pronomes. A seguir, apresentamos os conceitos que formatam o esboço do quadro figurativo da enunciação traçado por Benveniste.



Esquema 3- A teoria da Enunciação de Benveniste no ângulo dos PCNs/LP

Fonte: elaborado pela autora.

É possível verificar que, na composição do esquema acima, os pronomes cumprem dois papéis: em um primeiro momento referem-se à instância de produção e no segundo, à instância de leitura. Convém destacar que no primeiro momento é possível elaborar um quadro completo de análise, isso porque é considerado o aspecto de composição/produção do referido documento. Já no segundo papel, há visível descompasso entre o *eu-tu* em relação a *ele*, dado essencial para darmos continuidade à explanação que nos propomos, qual seja, verificar o interlocutor do texto parametrizador.

3.3 Encaminhamentos

Ao longo do terceiro capítulo, nosso objetivo foi discorrer acerca da necessidade de eleger uma teoria que congregasse, além de subsídios teóricos, a possibilidade de construirmos um quadro figurativo de leitura do texto *PCNs/LP* do terceiro e quarto ciclos. Tal imposição requereu a leitura atenta da obra benvenistiana e a retomada de muitas noções que permeiam muitos de seus textos, o que exigiu, também, incursionar na busca dos textos de Benveniste que, ao mesmo tempo, oportunizasse espaço de reflexão e oferecesse elementos para desenvolver nossa análise de leitura do texto oficial.

Tendo isso em mente, nosso segundo passo foi reunir elementos que garantissem o estabelecimento do diálogo entre a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste e os *PCNs/LP* – interlocução que tem como objetivo produzir reflexões que possam contribuir com a leitura efetiva deste documento e atender a noção inquietação inicial: com quem os *PCNs/LP* dialogam?

No capítulo a seguir, temos por objetivo apresentar considerações acerca do interlocutor do texto *PCNs/LP*, momento em que delinearemos o perfil do leitor do texto, considerando o material textual, e especializaremos o olhar para o professor da educação básica, principal intérprete do documento. Para tanto, partimos da discussão sobre a recepção dos textos pelo professor e a leitura realizada por este profissional que atua na sala de aula. De modo específico, analisaremos o material textual tentando relacioná-lo a um quadro figurativo de leitura, a fim de analisar se o docente consegue se “apropriar” do conteúdo do texto, colocando seu conhecimento em prática.

É importante mencionar que o percurso teórico que compõe o caminho deste trabalho vai transparecendo e marcando nossa própria singularidade. Como já delineamos em outro momento, estamos “mostrando” nossa identidade como professora e pesquisadora. Neste sentido, a fim de que haja sintonia em nossa análise, será de muita importância às considerações atinentes a teoria benvenistiana e também os trabalhos desenvolvidos por outros pesquisadores que têm os *PCNs/LP* como objeto de pesquisa. Dando continuidade aos alinhavos, no próximo capítulo nossa tarefa é ajustar a bagagem teórica construída seguindo os contornos do texto oficial.

CAPITULO 4

UM OLHAR ENUNCIATIVO DA LEITURA DOS PCNs/LP

*A maior riqueza do homem é a sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 horas da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser Outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas.*⁸⁹

Manoel de Barros

A inquietação que nos têm ocupado nesta tese refere-se ao interlocutor do documento oficial, porque, em nosso ponto de vista, **há uma dissimetria** entre o **texto PCNs/LP** do terceiro e quarto ciclos, **o leitor e o entendimento que esse faz do material textual**. É nessa lacuna, ou seja, na evidência de que o documento não se estabelece no espaço escolar porque o interlocutor – professor da educação básica – não se reconhece no texto e, por isso, não estabelece referência com o texto, que este trabalho se insere.

⁸⁹ Retrato do Artista Quando Coisa. Editora Record, 1998.

Disponível em <http://retratosdoartistaquandocoisa.blogspot.com.br/>. Acesso em 12 de maio de 2013.

O poema que abre este capítulo reúne muito do que foi delineado neste estudo. Manoel de Barros diz “*A maior riqueza do homem é sua incompletude*” e nós, aproximando as palavras do poeta às linhas deste trabalho, dizemos que o texto PCNs/LP em sua busca de completude⁹⁰ também é “incompleto”. Mesmo que organizado em páginas – as quais se pressupõem completas – não resulta em completude na relação com o leitor, criando uma lacuna de leitura. Neste caso, há um espaço de compreensão que precisa ser preenchido pelo interlocutor, porque não é suficiente “*ser alguém que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio...*”, em se tratando do documento, é necessário incursionar nas páginas e construir o sentido.

Como nos referimos na introdução deste trabalho, o interesse por este tema nasceu de nossa atividade profissional aliada aos nossos estudos complementares. A vivência no espaço escolar, atuando, por mais de vinte anos, em diferentes níveis de ensino, trouxe questionamentos, inquietações que abordamos nesta tese. Sem dúvida, o eixo motivador foi a ‘presença ausente’ dos *PCNs/LP* na ambiência escolar, e, conseqüentemente, na sala de aula, devido à falta de familiaridade do professor com o texto.

Os capítulos precedentes possibilitaram a demarcação do contexto sócio-histórico de elaboração dos *PCNs/LP*, ao mesmo tempo em que permitiram estabelecer conexões entre a propositura do documento e aplicabilidade na ambiência escolar. O resgate político, histórico, social e educacional - delineados no capítulo 1- foi significativo e nos instrumentalizou a responder ao questionamento deste estudo porque alimentou nossa inquietação e motivou ainda mais o sentimento de complementaridade – professor e pesquisador. A abordagem enunciativa feita no capítulo 3 permitiu-nos ler os *PCNs/LP*, observando os contornos do texto e verificando que há um “aparelho formal” diluído em um quadro enunciativo de leitura no texto oficial.

Nosso objeto de estudo é constituído pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos, (5ª a 8ª série)*⁹¹. Por ser um documento oficial, está inserido em um contexto amplo e muito próximo de outros documentos, tanto de ordem nacional quanto de ordem internacional, os quais serviram de suporte para sua elaboração. Considerando as reflexões tecidas até agora, nosso caminho, a seguir, será o de apontar nuances do *corpus* em análise e de apresentar uma reflexão que poderá auxiliar na busca da resposta à nossa inquietação.

⁹⁰ Nosso objetivo aqui é trazer a ideia de que o texto, elaborado em 106 páginas, não está completo porque falta encontrar o “ponto final” na construção de sentido que só se estabelece na leitura do interlocutor, fato que, em nosso ponto de vista, não se realiza.

⁹¹ Cf. capítulo 2 (supra)

Neste momento, examinamos o texto parametrizador pelas lentes da Teoria da Enunciação de Benveniste, valendo-nos da noção de enunciação, vista como ato de discurso singular e irrepetível, o conceito de subjetividade e intersubjetividade, de referência e de pessoa e não - pessoa. Na busca desta dimensão, julgamos oportuno encaminhar a noção de espírito científico a que Benveniste remete:

Quando estudamos com espírito científico um objeto como a linguagem, bem depressa se evidencia que todas as questões que propõem ao mesmo tempo a propósito de cada fato linguístico, e que se propõem em primeiro lugar relativamente ao que se deve admitir como fato, isto é, aos critérios que o definem como tal. {...} reconheceu-se que a linguagem devia ser descrita como uma estrutura formal, mas que essa descrição exigia antes de tudo o estabelecimento de procedimentos e de critérios adequados, e que em suma **a realidade do objeto não era separável do método próprio para defini-lo** (BENVENISTE, 1995, p. 127, grifos nossos).

Se, em Benveniste, não há um modelo *a priori*, a opção metodológica se funda na medida em que cada pesquisador é convocado a ser um “coautor” da teoria, elaborando um modelo singular de leitura que, de nosso ponto de vista, poderá auxiliar o professor da educação básica na leitura do documento. Conforme Benveniste (1989, p.90), ao falar de enunciação escrita, afirma que ela pode ser encarada de duas maneiras: “*o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem*”.

Ainda, no que se refere à análise escrita, compartilhamos da opinião de Silva (2011, p. 2) quando destaca que “*em se tratando da escrita como um lugar de onde o sujeito se enuncia, o pesquisador passa a vê-la além da representação gráfica, carregada de enunciação - assim como a oralidade - e em ambos os casos, tanto a língua quanto o homem tornam-se visíveis*”. Essa compreensão ratifica a ideia de que cabe ao pesquisador a tarefa de eleger o caminho e a maneira mais pontual de análise para desenvolver sua busca. Mas como observar *no* texto e a partir *do* texto a certeza da instância de alocação pretendida?

Seguindo o mestre enunciativo “*a realidade do objeto não é separável do método próprio para defini-lo*” (BENVENISTE, 1995, p.127) e, como destaca Nunes (2012, p.119), em sua tese de doutorado, na obra de Benveniste diferentes objetos estão sob análise, em diferentes textos, com diferentes métodos. Dessa forma, a cada estudo enunciativo, efetiva-se a necessidade de um método de análise, ou seja, aquele caminho que guiará o olhar do pesquisador, e, neste estudo, não será diferente.

Tentando traçar este ‘caminho metodológico’ tomamos as palavras de Flores (2001, p.59), “*em linguística da enunciação o dado não é jamais ‘dado’, mas se configura num fato na medida em que é produto de um ponto de vista, o que cria o objeto a ser analisado [...]*”.

Ainda, Flores (op.cit., p. 59) aponta que “*a linguística da enunciação toma para si não apenas o estudo das marcas formais no enunciado, mas refere-as ao processo de sua produção: ao sujeito, tempo e espaço*”. Nosso *corpus* não se constitui de ‘dados’, mas de fatos linguísticos, o que está em acordo com o que Flores (op. cit., p. 59) propõe: “*não se trata de algo ‘dado’ como evidência, mas do produto de um construto teórico*”. Novamente, a cortina se abre e é possível vislumbrar o que nos falta: olhar o material de estudo tendo o ponto de vista definido.

Compartilhamos, então, das palavras de Saussure (1973, p. 15) “*o ponto de vista cria o objeto*” e, a partir delas, registramos que a nossa hipótese é de haver distanciamento entre o texto e o interlocutor, por isso nosso interesse é **examinar a leitura dos PCNs/LP do ponto de vista enunciativo, portanto, é observá-lo como um ato de enunciação e como discurso.**

É no esteio desse panorama que objetivamos delinear a metodologia de análise enunciativa do texto parametrizador, dado que estudar a enunciação é entender que a língua é posta em funcionamento por um *ato individual de utilização*, por isso é sempre única, singular e irrepitível, pois singulares são os locutores e sua situação de tempo e espaço. Por esse ângulo de abordagem, é possível assinalar que a descrição do fato independe da teoria que o elege e lhe dá existência. Em outras palavras, não há um dado pronto à espera do pesquisador. Dessa forma, se a teoria que norteia nosso estudo é a de Benveniste, nosso objeto de estudo é a enunciação, atualizada em cada cena enunciativa e compreendendo toda a língua. Consoante às ideias de Benveniste, Flores e Teixeira (2005, p.9) destacam que

...se o aparelho formal de enunciação é constitutivo da língua então ela mesma comporta referência ao seu próprio uso. Logo, **todo e qualquer fenômeno linguístico carrega em si a potencialidade de um estudo em termos de enunciação, já que sua existência depende do sujeito que o enuncia.** O objeto da Linguística da Enunciação é todo o mecanismo linguístico cuja realização integra o seu próprio sentido e que se auto-referencia no uso. A enunciação é, pois, o que constitui esse processo. (grifos nossos).

Ao iniciarmos a leitura do texto oficial, ficamos com dúvidas em relação a algumas noções que o material textual apresentava, ou seja, ao lermos o texto identificamos alguns termos que não traduziam de forma clara o que queriam dizer, portanto, tínhamos que parar, pensar e estabelecer alguma relação para tentar elaborar o sentido, mas será realmente que o sentido que construímos é o mesmo que o texto exige? Será que o interlocutor tem a mesma compreensão? Essa inquietação aumentou nossa certeza de que o documento não estabelece “diálogo” suficiente com seu interlocutor. Então, na tentativa de aproximar leitor e texto, fizemos o levantamento dos termos que geravam dúvidas quanto à concepção teórica, eixo

significativo para o entendimento da proposta pelo professor da educação básica. Dessa forma, delinear um caminho metodológico é a requisição maior para responder às interrogações deste estudo. Para tanto este capítulo está estruturado em três momentos. Em princípio, teceremos reflexões topicalizando as principais dificuldades na leitura do texto, e dentre as possibilidades, daremos ênfase ao aspecto terminológico que, em nosso contexto teórico, assume a função de “ele”, a não-pessoa que constitui e é constituída pela relação eu-tu. Na sequência, apresentaremos um dos termos que pode exemplificar a dificuldade encontrada. Traremos a noção de *gênero*. A seguir, faremos a análise da relação interlocutiva “eu-tu”, mediada pelo “ele”, a referência construída para os termos, momento em que será observado o interlocutor no texto e como ocorre a ação do locutor sobre o alocutário. É importante pontuar, por fim, que o aspecto terminológico pode ser uma das causas da não proximidade do leitor com o texto e, em termos enunciativos, a dificuldade de construção da referência porque impede a relação interlocutiva.

4.1 Dificuldades de leitura: lacunas conceituais x espaço do interlocutor.

O que pode ser visto como dificuldade para ler textos oficiais? Se, de acordo com o documento, o professor da educação básica é, por excelência, o interlocutor dos *PCNs/LP* por que há visível distanciamento entre texto e leitor? Em nosso ponto de vista, essa distância decorre, principalmente, **do não conhecimento**, por parte do interlocutor, das **teorias que estruturam a base do texto oficial**. Essa afirmação pode ser constatada na leitura do texto. Esse “desconhecimento”, em termos enunciativos, nada mais é que um hiato na construção da referência para esses termos. De certa maneira, **ao ter dificuldades em ler e propor um sentido à diversidade terminológica do documento, o interlocutor tem dificuldades de ler o documento na sua integridade**. Eis aí um ponto importante da dissimetria entre o texto e leitor. A afirmação anterior deriva de dois movimentos de leitura realizados por nós, indispensáveis para auxiliar em nossa análise e que serão explanados a seguir.

O primeiro deles deriva da leitura integral da obra buscando conhecer o conteúdo, além de tentar compreender as noções teóricas que fundamentam a proposta de Língua Portuguesa. O segundo movimento, que também envolveu a leitura integral, levou em consideração as notas elaboradas por Flores (2012) em relação à obra de Benveniste que podem ser associadas à leitura do documento parametrizador. A primeira delas reside na evidência da **flutuação terminológica**, identificada em diferentes aplicações de termos com

significados diferentes, o que pressupõe uma leitura em rede, mais atenta. Por exemplo, no momento em que selecionamos o termo que analisaríamos, tentamos compreender qual era a teoria que poderia embasar cada uma das ocorrências e o entendimento de que em alguns empregos o termo não tinha aplicabilidade teórica. Outra aproximação que fazemos é em relação ao **modelo de leitura** e, conseqüentemente, à metodologia, uma vez que o documento também não traz um modelo pronto, acabado, cabe ao professor elaborá-lo a partir de seus conhecimentos e das relações que estabelece com o texto. Aqui podemos aproximar o texto oficial à Teoria que embasa nosso estudo: em Benveniste, não há um modelo de leitura nem de análise, conforme apontado no capítulo 3, fato que convoca o leitor a incursionar pelos textos e estabelecer um método de leitura.

Em se tratando da leitura do texto, partimos da ideia de que **a falta de clareza terminológica seja uma causa do distanciamento do interlocutor em relação ao texto, o que, em termos enunciativos, indica uma dificuldade de constituição da referência do discurso desses documentos.** Isso significa dizer que no momento em que fazíamos a seleção das palavras que estruturam a proposta de Língua Portuguesa para o 3º e 4º ciclos (5ª a 8ª séries) reconhecemos que **há uma relação próxima entre elas**, mas também que **o significado de uma pode remeter ao conhecimento ou clareza de outra.** Percebemos que, na teia do texto, o entendimento da concepção teórica de um do termo seja, indiscutivelmente, o indicativo responsável pela interpretação, fato incontornável para a construção do sentido. Estamos nos referindo ao indicativo de que **não há unicidade referencial em muitos dos termos** no âmbito das diferentes teorias, isso porque cada uma constrói seu recorte conceitual em convergência com as bases que adota. Explicamos mais adiante.

Inicialmente, julgamos necessário precisar a noção de *termo*. Por isso recorremos ao Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES et al., 2009). A primeira noção surge: Termo é uma palavra *técnica... e tem um sentido bem específico em meio a uma comunidade específica*. Mais adiante, esse entendimento se dilata e pode ser compreendido como *uma cadeia de palavras*, remetendo neste caso *a uma unidade de sentido cujos limites nem sempre são fáceis de precisar* (FLORES et al., 2009, p.28). Ainda, outro item ganha contornos: cada teórico pode estabelecer diferentes conceituações para um mesmo *termo* ao longo de seus estudos. **Essa definição pode ser a chave para a compreensão dos PCNs/LP.**

O ponto importante aqui é considerar que no processo de elaboração dos documentos oficiais os ajustes conceituais são múltiplos e refletem as opções entre adeptos de diferentes abordagens teóricas e entre especialistas da área do conhecimento. Ainda, perpassam o texto os diferentes modos de ver o ensino: pelos especialistas, pelos técnicos do MEC e pelas

secretarias de educação. Dessa forma, para lermos um texto denso, como é o caso dos PCNs/LP, que cumpre uma função reguladora, **implica relacionar os termos aos seus autores e textos-fonte**. Com efeito, acreditamos que além de colaborar para aproximar conteúdo e conhecimento, o texto deve instrumentalizar o interlocutor para explorar os caminhos teóricos que mapeia. Deste modo, torna-se imprescindível **o conhecimento de termos-chave pelas lentes do leitor, pois é elemento indispensável para elaborar o sentido**.

Para o leitor, o texto sempre é um “novo texto”, uma experiência nova, transformada e renovada a cada ato de leitura, portanto, é imprescindível entender que os *PCNs/LP* precisam ser observados na instância de leitura e só se completam no entendimento do interlocutor. Foi com esse objetivo que (re) lemos o texto.

Na composição do quadro a seguir, valemo-nos dos termos com maior incidência⁹² no texto e que remetem às noções teóricas da proposta. Por isso, não analisaremos as expressões⁹³. Desta pesquisa resultaram 44 termos (dispostos em ordem alfabética) e a observação do número de ocorrências no texto, conforme quadro a seguir. Na primeira coluna há o registro do termo e na segunda, o número de ocorrências no texto.

Termo	Número de ocorrências
Apropriação	7
Aquisição	5
Autonomia	12
Autoria	5
Coerência	6
Coesão	4
Competência	24
Contexto	31
Discursivo(s)	14
Discurso	23
Enunciador	6
Enunciados	7
Gênero(s)	110
Gramática	26
Heterogeneidade	1
Inferência(s)	3
Interação	10
Interação	10
Interlocução	15

⁹²Importante destacar que tomamos o termo “incidência” do ponto de vista do conteúdo e não como sinônimo de quantidade. A relação de termos apresentada foi elaborada considerando minha experiência de leitura, ou seja, eu como professora realizei a leitura e assinali os termos que dificultaram a leitura que fiz do documento.

⁹³A palavra *expressão* aqui deve ser entendida como um construto de duas ou mais palavras, conjunto de palavras, desta forma, difere do entendimento de *termo* citado no Dicionário de Linguística da Enunciação “um termo nem sempre é uma só palavra” (2009, p.28).

Interlocutor	25
Intertextualidade	2
Leitor	51
Leitura	150
Léxico	10
Língua	139
Linguagem(ns)	154
Locutor	31
Níveis	8
Paradigmas	4
Pragmática	5
Prática(s)	119
Produção(ões)	117
Referência(s)	31
Semântica	10
Semiótico	1
Sentido(s)	68
Significação	6
Signos	2
Subjetividade	1
Sujeito	50
Terminologia	2
Texto(s)	454
Unidade	44
Vocábulo(s)	2

Quadro 1 – Termos X emprego = entendimento

Fonte: elaborado pela autora.

A partir desse quadro podemos depreender quais são os termos mais empregados. Devemos considerar que, no texto oficial, podem ocorrer diferentes entendimentos de um mesmo termo, por isso é necessário relacionar elementos às especificidades técnicas, neste caso o conjunto de conhecimentos da linguística, elementos imprescindíveis para conciliar o fundamento e os meandros do texto à instrução que o interlocutor já domina. Marinho (2001, p. 169), em estudo referente à leitura de textos curriculares, destaca que a dificuldade de leitura pode estar associada, dentre vários aspectos, também as notas de rodapé, pois estas parecem demandar uma leitura obrigatória e concomitante ao texto, pela articulação argumentativa que mantêm com ele ou pela forma como interpelam o leitor. Além de que as notas de rodapé podem exercer a função de reguladora dos limites de sentido, ou seja, podem ser um meio para “regular” a leitura. No documento curricular de 5ª a 8ª séries há 25 notas.

Desse modo, o interlocutor precisa, além de dominar teorias da linguística, elaborar interpretações, associar informações, discordar de apontamentos, relacionar teorias, dentre outros fatores. Ainda, no mesmo estudo, a referida autora, tenta articular as notas de rodapé às referências bibliográficas admitindo ser uma forma para articular o “autor-leitor”, aspectos importantes no discurso oficial e na história de uma disciplina escolar. A par disso questiona:

“por que alguns autores são citados e como se dá o trabalho de citação? Como esses recursos revelam uma forma particular de autoria de documentos da natureza dos PCNs? Que desdobramentos podem ter essas operações no quadro de expectativas sobre as funções ou sentidos desse documento e sobre as condições de leitura do seu pressuposto leitor preferencial – o professor?”⁹⁴. Assim, podemos dizer que **a falta de conhecimento técnico pode auxiliar na desarticulação da leitura e, conseqüentemente, do leitor em relação ao texto.**

Em se tratando dos *PCNs/LP*, não há registro dos aspectos metodológicos para efetivação da prática proposta. Não de forma clara. A par disso, o caminho metodológico, um modelo de trabalho que não é regra, pode ser inferido por meio da leitura e ser elaborado livremente pelo professor. Mais uma dificuldade para o interlocutor: **como pode elaborar uma prática metodológica para desenvolver em sala de aula se não compreende o texto?** Considerando que o aparato metodológico do documento está subsidiado pela concepção (ões) teórica(s) - elemento que garante a aplicabilidade do conhecimento na ambiência escolar -, outra dificuldade surge: **o precário, quase nulo entendimento, por parte do professor da educação básica, do conteúdo do texto.** Justificamos.

Como já abordamos em vários momentos deste estudo, é imprescindível que o conteúdo do material textual seja compreendido pelo professor e, posteriormente, experienciado em sala de aula. Por isso, o professor deve ler o documento na íntegra e, a partir do que leu possa estabelecer um caminho metodológico. Assim sendo, quanto mais técnico-científico for o conteúdo do texto, menor será o espectro de possibilidades diferenciadas de compreensão. Portanto, mais dificuldade de leitura terá o interlocutor que não está instrumentalizado para ler um texto mais técnico, como é o caso dos *PCNs/LP*.

Na tentativa de situar o leitor acerca dos possíveis caminhos teóricos contemplados no texto, no final do documento são apresentadas referências bibliográficas, muitas delas relacionadas a uma visão compartimentada do ensino. Dessa forma, o documento faz menção à mudança na forma de ensinar a língua materna, mas não aplica nem desenvolve como se efetivaria esta mudança. Não há um modelo *a priori*. **As pistas demarcadas no texto orientam o leitor para o entendimento da proposta ali contida. Neste processo de leitura, o leitor precisa compreender o que leu para que o texto possa, de fato, fazer sentido.** Situação semelhante ocorre com o entendimento de palavras-chave do texto. Não há definição clara sobre o significado ou compreensão que se deva ter em determinado uso, ou seja, não há

⁹⁴ Para uma visão mais completa sugerimos ler Marinho (2001) “*A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil*. Tese- Unicamp.

o sentido restrito, uma compreensão unívoca. Essa dissidência é, sem dúvida, o que dificulta a leitura do texto parametrizador pelo professor e, por consequência, **o distanciamento do conteúdo do texto com a prática desenvolvida pelos professores na escola.**

Os PCNs/LP não preceituam a definição de *termos*, simplesmente desenvolvem uma proposta educacional utilizando-os na composição do texto. Diante da urgência em aproximar texto e leitor, recorreremos à retextualização⁹⁵ como ferramenta auxiliar que pudesse facultar ao leitor uma base interpretativa orientando-o, primeiramente, para a compreensão teórica e, posteriormente, instrumentalizando-o para a transposição metodológica. Segundo Silva (2006, p. 226-227), a retextualização é um processo de transformação de um texto em outro, em virtude da alteração de algum elemento que o compõe: a língua, no caso da tradução, a modalidade, no caso da fala para a escrita e vice-versa ou o próprio gênero do texto, no caso da retextualização da escrita para outra escrita. Nessa última possibilidade, está o foco da nossa análise. Nesse processo, algumas formas linguísticas podem ser eliminadas ou incluídas, substituídas ou reordenadas. As alterações são motivadas por uma série de fatores que envolvem a produção do novo texto (objetivo, público alvo, código, língua, gênero etc.), mas quando há modificação no gênero do texto ocorrem, também, algumas alterações linguísticas (lexical, textual, sintático-estrutural etc.) peculiares ao novo gênero. Na perspectiva de nosso trabalho, a principal variável relaciona-se à **finalidade dos PCNs/LP, ou seja, servir de subsídio para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, o que impõe a retextualização do texto escrito no domínio discursivo acadêmico para o domínio discursivo oficial**, fato que considera a função do texto, o objetivo e o público alvo⁹⁶.

Para exemplificar o processo de retextualização, Silva (2006) parte das definições dos conceitos de *letramento, texto, discurso, gêneros do discurso* apresentados nos *PCNs/LP* para o primeiro e segundo ciclos e como esses “migram” para a esfera educacional, também foi objeto de estudo. Além de analisar os conceitos, a autora considerou que no texto oficial o construto teórico se molda pelo processo de retextualização, ou seja, **o texto se estrutura tendo como base conceitos e definições que já fazem parte da esfera acadêmica.** A autora pontua que a definição de *texto*, por exemplo, decorre da retextualização do conceito proposto

⁹⁵ O ato de retextualizar sugere dar um novo molde à interpretação. Os PCNs/LP sugerem esta atividade como uma forma de desenvolver a produção textual com o aluno. Usam refacção e reescrita como sinônimo desta prática.

⁹⁶ O processo de retextualização ocorre, também, na elaboração do *Programa Parâmetros em Ação* – criado com duplo objetivo: estimular a criação de políticas de desenvolvimento profissional permanente nos sistemas públicos de ensino – valorizando principalmente as práticas de trabalho coletivo dentro da própria escola – e implementar as orientações dos PCNs. Figueiredo (2005) destaca que há uma falha no diálogo entre os dois documentos.

por Fávero e Koch(1994) e Koch e Travaglia (1989), com uma “pinçada” de Geraldi (1995). A primeira parte retextualizada do livro “Linguística Textual: introdução” de Fávero e Koch (op.cit. p.25) em que as autoras mostram as diferenças conceituais de *texto* e *discurso*. A segunda parte surge da definição de “Texto e coerência” de Koch e Travaglia (op.cit. p.26) em que os autores discutem a coerência enquanto fator de textualidade. A seguir apresentaremos dois exemplos de retextualização retirados do trabalho da autora citada, são definições de *discurso* e de *texto*.

Enunciados	Texto Fonte	PCN - texto alvo
1	O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos (em sentido estrito)	O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos.
2	Neste sentido, o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão.	Assim, pode-se afirmar que texto é o produto da atividade discursiva oral e escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão.

Quadro 2-Noções teóricas retextualizadas.

Fonte: Adaptado do trabalho de Silva (2006, p. 231).

Na exemplificação desenvolvida pela autora, fica clara a diferença de discurso acadêmico- oficial e o uso da linguagem específica em cada um deles. No *texto fonte*, pode-se notar o emprego mais objetivo, porque se destina a um público específico, quem sabe aos linguistas, por isso a conceituação/denominação mais precisa. Já no texto dos *PCNs*, pode-se observar que há uma construção mais detalhada/didática, isso porque está direcionado aos professores da educação básica, um público mais genérico e que, em muitos casos, não está habilitado para ler o texto, por isso apresenta uma explicação orientadora. Portanto, a retextualização demanda adequação de um texto a determinada situação comunicativa, o que pode implicar mudanças inclusive na composição entre informação, texto, linguagens empregadas e suportes. Todas essas orientações também estão previstas nos *PCNs/LP*, os quais destacam que a retextualização *é uma prática eficiente e produtiva em sala de aula, além de ser um procedimento diferenciado para a interpretação* (1998 p.77-78). Ao sugerirmos a retextualização como recurso para facilitar o entendimento do texto **pressupomos um interlocutor que conheça as teorias norteadoras do ensino de língua materna, portanto o recurso apontado serviria para deixar mais “transparente” os termos do texto e facilitar a compreensão por parte do interlocutor.**Aqui partimos da

ideia de que o público - alvo do documento é o professor da educação básica, interlocutor apto a lê-lo.

A resumida apresentação dos termos que em algumas construções parecem mais “um bate papo”⁹⁷ com o interlocutor, pode ser visto como outro fator que contribui para o distanciamento do leitor em relação ao texto. Termos relevantes para a compreensão da proposta, descritos de forma simplificada tornam a tarefa de interpretá-los ainda mais difícil. Esse dado endossa a ideia de que **o documento exige um interlocutor atualizado em estudos recentes sobre a linguagem**. Um exemplo pode ser observado no item “Prática de análise linguística”:

Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de **atividades epilinguísticas**, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de **atividades metalinguísticas**, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas.

[...]

...prática de **análise linguística** não é uma nova denominação para ensino de gramática. (PCNs/LP, 1998, p.78- grifos nossos).

Podemos depreender que uma das dificuldades de compreensão teórica reside na abordagem reflexiva para o ensino de língua, o que inclui análise linguística, termo denominado por Geraldini (1981), também o conhecimento dos dois tipos de análise reflexiva: as epilinguísticas (reflexão voltada para o uso no próprio interior da atividade linguística, ou seja, analisar o uso da língua) e as metalinguísticas (reflexão voltada para observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas). Soares (1997) destaca que a presença de termos com definições vagas como “*características comuns embora heterogêneas*”, “*suporte comunicativo*”, dentre outros, justificaria as críticas sobre a dificuldade em “dialogar” com a maior parte de seu interlocutor: o professor do ensino fundamental. Importante destacar que **essas denominações são recentes nos estudos de língua portuguesa e, em geral, não constam em gramáticas e livros didáticos, outro fator que aumenta a dificuldade, por parte do professor, que não domina tais reflexões de compreendê-las adequadamente**.

As dificuldades apontadas até agora objetivam demonstrar os principais obstáculos que contribuem para afastar o professor do documento oficial, mas ao mesmo tempo reforçam a necessidade de o professor buscar formação adequada para entender as teorias recentes dos

⁹⁷Ao sugerirmos certo “bate papo” com o leitor nosso objetivo foi apontar a evidência de certo descompromisso em relação à leitura adequada do texto.

PCNs/LP, documento norteador do ensino que precisa ser “apresentado” ao seu público. Então, ao mesmo tempo em que apontamos as “reais” dificuldades de leitura, também sublinhamos **não só a falta de formação teórica para o interlocutor do texto, mas de uma formação acadêmica precária**. Quanto ao último aspecto, não estamos atribuindo somente ao professor a fragilidade de sua formação técnica, mas estendemos aos cursos de formação acadêmica a responsabilidade de instrumentalizar o docente para que tenha condições de interpretar com propriedade o texto em que figura como principal intérprete. Para uma formação ampla, o professor precisa de material didático disponível, além de programas de formação continuada que invistam na formação deste profissional da educação.

Instrumentalizar o professor para ler o texto parametrizador como o próprio texto exige, entendendo o conceito de língua numa perspectiva discursiva, requer do professor conhecimentos teóricos e práticos desta perspectiva teórica. Esse dado nos possibilita destacar que **ler os PCNs/LP com o olhar necessário que ele impõe exige o conhecimento de outros textos a fim de que a partir do conhecimento construído o professor possa elaborar seu próprio conhecimento e sua prática a partir da compreensão do que leu**, conforme a proposta do documento.

Ao longo desta seção, passamos por diferentes etapas. Inicialmente registramos o difícil caminho de leitura que o texto apresenta, depois elencamos algumas das principais dificuldades de leitura que contribuem para afastar o leitor- professor da educação básica- do texto oficial e, como consequência, da mudança na prática de ensino de língua materna. Necessário destacar que por um lado há o uso da terminologia bastante técnica e por outro o interlocutor que não consegue ler com propriedade o texto. A evidente fragilidade de leitura por parte do interlocutor remete a dificuldade de elaboração da referência *no* texto e *do* texto, conforme Benveniste. Ao analisar as possíveis dificuldades de leitura dos PCNs/LP, verificamos **a prevalência da fragilidade teórica do interlocutor como fator mais evidente que ocasiona o distanciamento entre o leitor, o texto e a referência**.

Com o objetivo de ilustrar tal incidência recorreremos ao emprego de um dos termos observados no texto. Em nossa análise verificaremos o conceito de “*gênero(s)*”, termo importante que ganhou destaque na esfera acadêmica e escolar quando passou a ser associado aos *PCNs/LP*, por ser a “novidade” apresentada na proposta. É o que faremos a seguir.

4.2 A noção de “*gênero*”: um exemplo

Neste momento, objetivamos examinar as ocorrências do termo “*gênero(s)*” no documento parametrizador e analisar se todas remetem ao mesmo sentido e se é possível recuperar a partida teórica que o sustenta. Para tanto, precisamos destacar que o emprego de termos adequados na composição de documentos oficiais é, também, componente essencial para que a recepção e o entendimento se efetivem, porque pressupõe do leitor conhecimento especializado dos termos técnicos. Desta forma, circunscrever a noção do termo “*gênero*”, apontando impropriedades de interpretações que, baseadas no escopo dos *PCNs/LP*, tornam-se incompatíveis com a finalidade da proposta é tarefa necessária para este estudo.

Benveniste destaca que os vários campos do conhecimento têm rigor conceitual e exigem força de especificidades, conforme pode ser observado:

A constituição de uma **terminologia própria** marca, em toda ciência, o advento ou o desenvolvimento de uma conceitualização nova, assinalando, assim, um momento decisivo de sua história. Poder-se-ia mesmo dizer que **a história particular de uma ciência se resume na de seus termos específicos** (1989, p.252- grifos nossos).

Em se tratando de documento oficial, todos os conceitos e definições deveriam ser precisos, mas isso não ocorre nos *PCNs/LP*. Tomemos, por exemplo, as várias ocorrências do termo *gênero(s)*, 110 vezes. Considerando que não há especificação da teoria que norteia a definição deste termo, somente no final do documento são apresentadas referências bibliográficas que podem sugerir, para um leitor atento/preparado, a que teoria deve recorrer, fica difícil entendê-lo. Então, qual é a definição de *gênero* que permeia o texto? A que teoria(s) o termo remete? Qual é o texto-fonte que mantém o rigor teórico ao termo? Que teórico pode ser relacionado à definição deste termo?

O estudo dos gêneros constitui hoje uma das preocupações centrais da Linguística Textual. Tendo como eixo que o ensino de língua materna deve estar centrado no texto e nas particularidades dos gêneros, é necessário ter clareza do que os *PCNs/LP* concebem como *gênero (s)*. Vejamos:

Todo texto se organiza dentro de determinado **gênero** em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os **gêneros** são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do **gênero**;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao **gênero**;

• estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto, etc.

A noção de **gênero** refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (PCNs/LP, 1998, p. 21-22).⁹⁸

Lendo as concepções apresentadas, é possível ter certeza da noção do termo *gênero(s)* contemplada no documento? É importante destacar que, no final do documento, são elencados os referenciais que auxiliaram na elaboração do texto, mas se analisarmos a lista compostapor102 nomes, distribuídos em quatro idiomas (português, inglês, espanhol e francês) saberemos a que teoria o termo está associado ou ficaremos na dúvida quanto à partida teórica traça o contorno do conceito de *gênero* no texto? Então, se observarmos as referências bibliográficas, teremos esta clareza?

Para traçar mais claramente nosso ponto de vista, tomamos o texto⁹⁹ e identificamos todas as ocorrências do termo *gênero(s)*. Vejamos:

Página do texto	Registro
Sumário	Discurso e suas condições de produção, gênero e texto Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros
p.20	O mesmo se pode dizer sobre o conteúdo e a forma dos gêneros de texto escrito... Discurso e suas condições de produção, gênero e texto
p.21	...as escolhas do gênero no qual o discurso... Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções... Os gêneros são, portanto, determinados historicamente... ... por meio do gênero ; ... pertencentes ao gênero ; ...mesma maneira nos diversos gêneros e nem produzem...
p.22	A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos...
p.23	O TEXTO COMO UNIDADE E A DIVERSIDADE DE GÊNEROS ... pertencentes a este ou aquele gênero . Desse modo, a noção de gênero , constitutiva do texto... ... a diversidade de textos e gêneros a diferentes gêneros de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.
p.24	... diversos gêneros crença na existência de um gênero todos os gêneros em circulação social. Os gêneros existem em número... ... é preciso priorizar os gêneros múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam...
p.25	... características próprias de diferentes gêneros ...

⁹⁸ Em nota no documento original, foram definidos os conceitos de sequência e suporte ou portador. (p.21-22 – notas nº3 e 4).

⁹⁹ No quadro que apresentamos são destacadas **todas** as ocorrências do termo *gênero(s)* no texto, gostaríamos de chamar atenção para as diferentes acepções do termo e para quatro ocorrências que não sustentam nenhum eixo teórico, como nas pp. 29, 46, 60,82. Eliminamos quatro ocorrências nas quais o vocábulo não tinha a acepção de gênero textual/discursivo.

p.26	... assume nos diversos gêneros privilegiar textos de gêneros que aparecem com maior frequência...
p.28	...restrições impostas pelo gênero e pelo suporte.
p.29	...socioeconômicos, de faixa etária, de gênero (sexo), da relação
p.32	...a leitura de textos do gênero .
p.35	... conteúdo e forma decorrentes da escolha dos gêneros e suportes...
p.36	... continuidade temática nos diferentes gêneros ...
p.37	...determinações do gênero e das condições de produção do texto
p.38	...texto em função dos objetivos colocados, do leitor, das especificidades do gênero apropriação das características do gênerocom o gênero , a maior ou menor intimidade com a plateia... ... leitura de um mesmo gênero por alunos de diferentes ciclos...
p.39	...pressupondo níveis diferenciados de domínio do gênero .
p.46	... visão de mundo, na qual se incluem questões de gênero , etnia, origem ...
p.48	...os gêneros nos quais os discursos se organizarão e as restrições... ...descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero ...
p.49	... selecionar, a partir disso, os gêneros adequados...
p.50	...eia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas... ...diferentes objetivos e interesses, e a características do gêneroconhecimentos prévios sobre gênero , suporte e...
p.52	...em função das exigências do gênero e das condições de...
p.53	...alguns gêneros como referência básica a partir da qual o trabalho com os textos.. A grande diversidade de gêneros , praticamente ilimitada, impede que a escola trate... ... em função de sua circulação social, em gêneros literários... ... a discrepância entre as indicações de gêneros apresentadas... ...mais freqüentes dos textos, no que se refere aos gêneros selecionados,... ...a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho, conforme critérios...
p.54	GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA...
p.55	...compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos... ... identificação das formas particulares dos gêneros literários... ... ao conteúdo do texto em função das características do gênero , do suporte... ... e das características do gênero e suporte:
p.56	...e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero ;
p.57	...apresentada a tabela que organiza os gêneros privilegiados para o trabalho, ... GÊNEROS SUGERIDOS PARA A PRÁTICA DE PRODUÇÃO...
p.58	...seleção, adequada ao gênero , de recursos discursivos... ...especificidade do gênero ; ... conforme o gênero e os propósitos do texto,...
p.59	Reconhecimento das características dos diferentes gêneros de texto...
p.60	... e dos recursos expressivos recorrentes no interior de cada gênero ; ...(linguagem do passado e do presente), sociológicos (gênero , gerações, classe... ...função do gênero): preenchimento da posição de sujeito... ... dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem
p.66	...a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa...
p.67	... tanto no que diz respeito aos gêneros textuais privilegiados... ...desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem...
p.68	...e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo... ... os alunos têm menos acesso a esses gêneros nos usos espontâneos... ...um <i>corpus</i> de textos orais correspondentes aos gêneros previstos... ...aos usos da linguagem característicos do gêneroo gênero , interessantes articulações com a produção de textos...
p.69	Escuta orientada de diferentes textos gravados de um mesmo gênero ,participação em função do caráter convencional do gênero : numa palestra,...
p.70	...disponíveis no mercado, ainda que venham incluindo textos de diversos gêneros ,... Para considerar a diversidade dos gêneros , não ignorando a diversidade de recepção...
p.71	...leitura esporádica de títulos de um determinado gênero , época, autor... ...textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas...
p.73	Nessas atividades de leitura, pode-se, temporariamente, eleger um gênero ...
p.74	Dependendo do gênero selecionado, alguns alunos podem preparar, ...

	...os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente... ...ofereçam um <i>corpus</i> de textos organizados nos gêneros previstos como referência... ...isolem os diferentes componentes do gênero a ser trabalhado... ... em função da situação de comunicação e das especificidades do gênero ...
p.75	...contemplem as especificidades dos diferentes gêneros previstos,... ...adaptações de outros gêneros ...
p.76	... já estão em parte definidas pelo caráter altamente convencionalizado dos gêneros ,... ...interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero :...
p.77	... para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado... ...mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado... ...interessantes para o ensino e a aprendizagem de um determinado gênero :...
p.78	... às regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e às especificidades
p.82	...edição de textos orais para apresentação, em gênero marcas de variação linguística ligadas a gênero , gerações...
p.87	... coletânea de textos de um mesmo gênero (poemas, contos),... ...atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido...
p.88	...características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados... ...aspectos discursivos e linguísticos do gênero priorizado...
p.95	Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo...
p.96	...tanto no que se refere ao gênero quanto ao tema abordado. ...características do gênero e suporte. ... consideradas as especificidades do gênero no qual o texto se organiza... Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo... ...especificidades do gênero , os papéis assumidos pelos interlocutores na situação...
p.97	Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos... ... as finalidades estabelecidas, as especificidades do gênero e do suporte,... ...observando as restrições impostas pelo gênero .
p.100	LZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita...
p.102	_____. Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral. São Paulo: Scipione, 1994.

Quadro 3- Ocorrências do termo *gênero(s)* nos PCNs/LP

Fonte: elaborado pela autora.

Dentre as ocorrências citadas, destacamos uma para exemplificar os termos da nossa proposta de análise. O trecho foi retirado das páginas 23 e 24 e a partir do fragmento propomos imaginar uma situação de leitura.

Ler os PCNs/LP sempre foi uma tarefa desafiadora. Lembro que ao tomar o documento como objeto de estudo lembrei do meu primeiro encontro com o texto, das várias vezes em que olhava para os escritos e sequer tinha noção do que estava lendo. Esse fato acompanhou-me durante muito tempo, principalmente quando da elaboração de planos de estudo, documento que exigia fazer menção ao texto parametrizador. Era uma leitura rápida, descompassada, uma escolha de frases de efeito e a cópia para o texto a ser elaborado. Essa prática acompanhou-me por longo período, mas num dado momento várias interrogações começaram a surgir. Questionava esta prática de leitura mecânica, este modelo de leitura livre de compromisso, ou seja, criticava a forma como estava lendo o documento, o recortar frases

interessantes e entregar o material para a coordenação. Eu, com certeza, cumpria a tarefa, a coordenação arquivava e tudo se resolvia. Esse fato ocorreu repetidas vezes, mas em um dado momento tornou-se incômodo. A seguir compartilho um dos meus momentos de leitura.

Eu, professora de Língua Portuguesa da educação básica, inicio a leitura do trecho em destaque. Neste momento devo “ativar” os conhecimentos específicos que tenho para interpretar a proposta ali traçada. Vejamos o trecho:

[...] a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino... e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (1998 p. 23-24).

Ao iniciar o processo de leitura, **paro, volto** o olhar, **retomo, interrompo várias vezes e reinicio** a leitura. Movimentos simples de um leitor? Esta cena ocorre sucessivas vezes, mas por quê? Acredito que seja pelo fato de que **não conseguir mobilizar o conceito de gênero - citado três vezes – termo base para a compreensão integral do trecho.** A partir deste exemplo, minha leitura poderia ser demonstrada da seguinte maneira:

[...] a noção de **gênero**....., constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino... e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes **gêneros**..... são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos **gêneros**....., supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (1998, p. 23-24- grifos nossos).

Quadro 4- Exemplificação das lacunas conceituais

Fonte: elaborado pela autora.

A partir da exemplificação fica claro que, para o entendimento do texto, é essencial o preenchimento de algumas lacunas, ou seja, é imprescindível que o leitor tenha domínio do conceito de *gênero* apresentado nas três ocorrências. É com base nesta constatação que destacamos a necessidade de que o leitor tenha elaborado, a partir de leituras anteriores, conhecimentos e que consiga ativá-los para ler o texto e relacioná-lo às teorias.

Evidentemente, a falta de entendimento quanto à noção do termo **gênero**, empregado três vezes no fragmento, e que em cada ocorrência pode remeter a diferentes compreensões, gera o que neste estudo denominamos de **‘lacuna conceitual’**. Para nós, a lacuna conceitual ocorre quando por algum motivo **não há conhecimento teórico por parte do leitor, há falha**

na elaboração da informação porque inexistente definição precisa do emprego daquele termo, para aquele espaço de entendimento e para aquela situação em específico.

Esse dado é extremamente relevante, porque **compreender o conceito é peça incontornável para que a enunciação se efetive**, ou de acordo com a teoria de Benveniste, é necessário que **na cena enunciativa o locutor e alocutário estejam mobilizados no texto para que a referência se estabeleça para o texto.** No caso específico dos PCNs/LP, se o professor da educação básica não instituir seu processo de leitura do texto, ou seja, não assumir seu papel de leitor-professor, elaborando o conceito exigido pelo texto, marcando sua presença no discurso; conseqüentemente não conseguirá elaborar o sentido, e o documento continuará sendo um “desconhecido”. Nesta mesma linha retomamos Naujorks (2011, p.120) quando afirma que *o locutor-leitor torna-se sujeito-leitor na medida em que consegue reconstituir um certo sentido que é inerente ao texto lido* e, com base neste enfoque é que ratificamos a necessidade de o texto ser “apropriado” pelo professor e que esse, a partir deste processo, possa reconhecer os elementos do enunciado e produzir sentido a partir do que lê.

Espera-se muito do interlocutor. Explicamos. Se observarmos atentamente as várias ocorrências do termo *gênero(s)*, no texto, é possível (re) conhecer a definição do termo na proposta sugerida pelo documento, mas mesmo tendo elementos que possibilitem elaborar o conceito, esse é feito por meio de termos técnicos que também exigem domínio teórico por parte do interlocutor. Então, acreditamos que, de acordo com a exemplificação feita, fica evidente que a definição apresentada não é suficiente para que a noção de *gênero(s)* se efetive na visão do leitor.

É necessário pontuar que a dificuldade de compreensão do termo em análise **não reside na ausência de uma definição do termo *gênero(s)* no texto**, isso porque é possível reunir informações que são definitórias dessa noção e que instrumentalizam o leitor a defini-lo, o problema está na evidência de que as informações contidas nas linhas do texto também são técnicas e em nenhum momento há preocupação em “traduzir” ou transpor de forma didática essas informações para o interlocutor. Então, não há como afirmar que não temos definições/conceituações teóricas no texto PCNs/LP o que destacamos é que **as informações apresentadas não são facilmente compreendidas porque também exigem conhecimento técnico elaborado por parte do interlocutor.** Assim sendo, ratificamos nossa opinião de que a **conceituação de *gênero(s)* está aplicada no texto, mas não desenvolvida para o leitor**, portanto parece que não é dirigida ao público a que se destina. Desta forma, fica evidente que **a transposição teórica do texto para o professor é o que acentua a não construção da referência, conforme Benveniste.**

Em contrapartida, os *PCNs/LP* propõem a utilização dos gêneros textuais como objeto de ensino para a prática de leitura e produção de textos, além de sugerir o lugar do texto (oral e escrito) como a concretização de um *gênero*, por isso defendem o ensino dos gêneros como aliados no processo de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa. Apesar de o texto defender esta prática de ensino não mostra como fazê-la. Então, diante das inúmeras propostas teóricas e métodos de análise de categorias de texto, uma dúvida surge para o leitor atento: é possível associar a noção de *gênero* aos conceitos desenvolvidos por Bakhtin (1992), já que os textos são vistos como os instrumentos de atuação em esferas de ação social? Ainda, poderia ser atribuído a Adam (1993) a informação contemplada na nota 3 do documento (p.21) quando são listadas as sequências “... *se caracterizar como narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e conversacional*”, porque sabemos que este teórico dá ênfase em seus estudos a essas categorizações?

Finalmente, o conceito de gênero é exposto de forma incompleta, esparsa, porque em nenhum momento há referência explícita da obra que sustenta a proposta, data de publicação nem esclarecimentos acerca do que é proposto¹⁰⁰. Uma parte desse problema decorre da composição do próprio texto que, embora parta de pressupostos teóricos muito interessantes, apresenta-se pouco detalhado e insuficientemente explicado para quem não tem clareza desses pressupostos. Desta constatação podemos concluir que **mais uma vez a falta de clareza na explicitação de conceitos afasta o leitor do conteúdo do texto.**

De acordo com nossa leitura, a teoria que embasa a noção de *gênero* assumida pelos *PCNs/LP* pode ser associada a algumas das reflexões tecidas por Bakhtin, mas como ter certeza disso? Brait (2000) chama atenção para o fato de que o ensino de gêneros, como proposto pelo documento oficial, constitui um problema devido à dificuldade que os professores têm em conhecer e entender o conceito de gêneros discursivos e aplicar a proposta bakhtiniana ao ensino e pontua que além da falta de preparo para organizar as práticas escolares relacionando-as com a vida, **o professor que não tiver um conhecimento teórico de gênero discursivo, tenderá a utilizar o gênero para aplicar o ensino tradicional de redação.** Ainda, de acordo com a referida autora, os conceitos de linguagem e ensino privilegiados envolvem indivíduos, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos. O documento parte da proposta de que um trabalho pedagógico deve abandonar o tradicional esquema das estruturas textuais

¹⁰⁰ No volume dos *PCNs/LP* do 1º e 2º ciclos, nota de rodapé nº9, p.23, podemos ler: “ O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly”, mas no volume em estudo não há referência.

(narração, descrição e dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros ficcionais ou não-ficcionais que circulam socialmente. Novamente, nos reportamos a Brait (2001, p. 24) para destacar que há um distanciamento do conceito do termo gênero discursivo originado do conceito de Bakhtin do conceito de *gênero* aplicado no documento. De acordo com Bakhtin:

Os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos (1992, p.274).

Dessa forma, é de importância ímpar ter clareza dessa denominação porque a ideia de *gênero* equaliza toda a proposta do documento. Assim, é necessário que o conceito seja abordado de forma adequada e com estratégias coerentes a fim de orientar o professor no seu fazer pedagógico, sabendo adaptar esse conhecimento à realidade de sua escola e elaborar seu planejamento escolar de acordo com suas convicções. Ainda, se analisarmos o referencial bibliográfico que compõe o final do documento, perceberemos nomes que também podem revestir os conceitos de gênero tratados no texto. Por exemplo, no entendimento de Bronckart (1999, p.150) os *gêneros* são compreendidos como toda unidade de produção verbal, oral ou escrita, contextualizada, que transmite uma mensagem linguisticamente organizada e que produz um efeito de coerência no seu destinatário. Dessa forma, para o autor, nas diversas práticas interacionais, as ações de linguagem requerem do agente produtor uma série de decisões que ele precisa executar: a primeira delas é a escolha por um gênero existente, em que ele optará por aquele que lhe parecer adequado ao contexto e à intenção comunicativa; e a segunda é a aplicação, que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la. Pontua, também, que o gênero deve levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Na visão destes autores, os *gêneros* são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante a comunicação.

No documento, é possível **verificar certo empenho dos elaboradores para apresentar um caminho de leitura aos professores**, entretanto, a proposta de mudança só teria o resultado esperado caso **o professor se apropriasse do conteúdo e traçasse um paralelo entre o paradigma tradicional de ensino e a nova forma de ver o ensino aliada ao compromisso da aprendizagem significativa, ainda, que desse espaço para o novo se**

colocar. Neste aspecto, um parêntese se faz necessário. O emprego do termo “apropriar” deriva da noção Benvenistiana que, conforme o Dicionário de Linguística da Enunciação (FLORES et al.,2009,p.49), é “ *o processo de uso da língua pelo sujeito por meio da enunciação*”, ou seja, Benveniste ressalta *que o processo de apropriação ocorre com a tomada, por inteiro, da língua.* **O apropriar- se a que nos referimos aqui é o de tornar próprio.** Assim, de acordo com nosso ponto de vista, o entendimento do material textual em estudo e **a interpretação da noção do termo gênero pelo interlocutor só correrá à medida que o professor da educação básica conseguir se “apropriar” da ideia estabelecida em cada uma das aplicações do termo no texto.** Para ampliar nossa compreensão, retomamos a reflexão desenvolvida no texto *A natureza dos pronomes*, momento em que Benveniste destaca:

...os indicadores *eu* e *tu* não podem existir como símbolos virtuais, não existem a não se na medida em que são atualizados na instância de discurso, que eu marcam para cada uma das suas próprias instâncias o processo de apropriação pelo locutor (1995,p.281).

De acordo com o Benveniste, a relação entre locutor e a língua seria exterior à relação que se dá entre *eu* e *tu*, mas constitutiva no sentido de ser necessária para a realização do evento. Então, a relação do sujeito com a língua assumirá valor constitutivo, não apenas como condição de viabilização do evento enunciativo. Em se tratando dos *PCNs/LP*, para ocorrer o encontro do leitor com a imagem do interlocutor projetada ao longo do texto é necessário a atribuição do conceito ao seu teórico para que o evento enunciativo se constituem na experiência de apropriação do texto, por meio da palavra ‘marcada’ na língua.

Como, de acordo com nosso ponto de vista, o documento não se estabelece na escola e também não mantém diálogo com seu interlocutor perguntamos: **qual é o perfil de professor da educação básica – interlocutor do texto – que o documento privilegia?** É possível entender que o professor de língua materna projetado pelo documento é aquele conhecedor das concepções teóricas mais recentes, atualizado e que consegue estabelecer sentido entre o que lê e o que pratica na atividade docente. **Mas, entre a visão projetada nas linhas do texto e o professor que está na escola, interlocutor efetivo do texto, há um abismo.** No primeiro, o **modelo idealizado de leitor** e, no segundo, considerando os dados do próprio texto¹⁰¹, em sua maioria, **um professor desatualizado, despreparado**

¹⁰¹ Aqui estamos nos referindo ao mapeamento histórico e o desenvolvimento de tópicos acerca da realidade que motivou a composição do documento. Sabemos que hoje a realidade possa fornecer dados que não comprovem

cientificamente, além do que não acostumados a interpretar textos teóricos e acadêmicos.

A imagem do professor projetada pelo documento é a de alguém que deveria **transitar pelos conhecimentos linguísticos atualizados**, como, por exemplo, o professor universitário, e a partir dos seus conhecimentos fazer a transposição didática para chegar aos resultados esperados. Dessa forma, se o professor “real” fosse instrumentalizado pelos cursos de formação e aperfeiçoamento teórico poderia ler com propriedade o texto. Essa informação ratifica nossa ideia de que **entre o texto e o leitor há uma dissimetria**, pois o documento é muito técnico, não supõe o interlocutor a que se destina. Nesse cenário, traçar um contorno tentando envolver o texto PCNs/LP em um eixo só é tarefa complexa. Empreender a leitura atenta das páginas oficiais descortinando seus desdobramentos também é tarefa desafiadora, ainda, associar o texto a diferentes perfis de leitores é precipitado. Desta forma, acreditamos que a exemplificação apresentada neste estudo mostra, ao menos parcialmente, o que temos defendido. **A dificuldade de construção da referência para a prolixa cadeia terminológica do documento é um índice importante da dissimetria entre texto e leitor.** Do nosso ponto de vista teórico, essa dissimetria está situada no âmbito da constituição do *eu-tu* relativamente a *ele*.

Traçar o contorno do interlocutor projetado pelo documento, aproximando-o do perfil “real” do professor da educação básica é uma tarefa bastante precipitada. Então, como estreitar a relação entre o texto e o interlocutor? Para melhor compreender porque essa é a origem de nossa inquietação, propomos observar a instância de leitura do documento. Esse é o necessário caminho a percorrer neste estudo, o que será feito a seguir, por meio da apresentação do quadro enunciativo de leitura do documento oficial.

4.3 O quadro enunciativo de leitura a partir dos PCNs/LP

O que em geral caracteriza a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja ele real ou imaginado, individual ou coletivo. Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar o quadro figurativo da enunciação. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. (Benveniste, 1989, p.87)

esta adjetivação em relação ao corpo docente, mas também frisamos que se a leitura do texto ainda é uma dificuldade e a apropriação do conteúdo não é significativa, o quadro também não teve grandes mudanças.

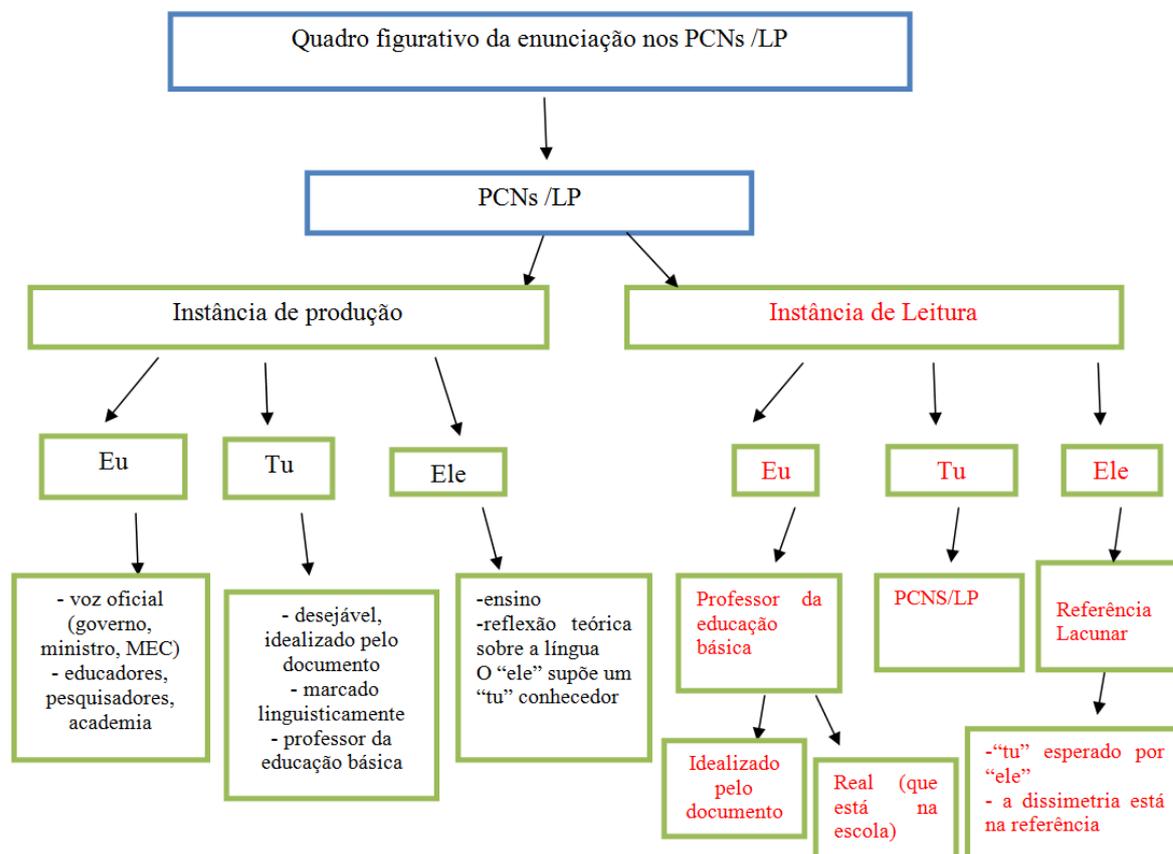
“Quando um sujeito fala, ele diz *eu* a um *tu*, a propósito d’*ele*” (Dufour, 2000, p.69), eis o quadro formado na enunciação. Benveniste, no texto de 1970, *O aparelho formal da enunciação* instaura o quadro figurativo da enunciação para abordar as noções de locutor, alocutário e (inter)subjetividade. Na citação que dá início a esta seção, nosso objetivo foi focalizar as formas *eu* e *tu*, as duas primeiras pessoas do verbo, vistas como formas vazias que se plenificam no momento em que o locutor as utiliza para enuncia-se como *eu*, dirigindo-se ao parceiro da alocução, o *tu*. Conforme Benveniste, “*eu* designa aquele que fala” e “dizendo *eu*, não posso deixar de falar de mim” (1995, p.250), neste momento o referido autor funda a noção de intersubjetividade, na medida em que relaciona *eu – tu*. O *eu* designa o *tu* – que não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir de *eu*. Quanto ao *ele*, ausente no ato de interlocução, é denominado *não-pessoa*.

Dois características marcam a relação *eu-tu*: a unicidade e a inversibilidade, caráter cada vez único de *eu* e *tu* e à polaridade entre essas duas pessoas, em que *eu* define o *tu* e esse *tu*, ao se enunciar, transforma-se em *eu*, instaurando o outro como seu *tu*. A estrutura do diálogo ressaltada por Benveniste, no que ele chama de quadro figurativo da enunciação, coloca em evidência a intersubjetividade. É a relação *eu- tu* que permite essa composição *na* e *pela* enunciação.

A definição do quadro figurativo da enunciação é extremamente importante para nosso estudo. Benveniste afirma que não existe um *eu* sem um *tu*, ou seja, mesmo que o *tu* não esteja presente, o *eu* vai sempre instaurá-lo, provocando uma enunciação de retorno. Segundo Mello (2012, p.87), *mesmo no texto escrito, em que não se observa, no momento da enunciação, a reversibilidade entre os protagonistas do discurso, há sempre um alvo a quem o locutor se dirige sua palavra*, dessa forma, mesmo que o discurso seja dirigido a uma coletividade, há um interlocutor marcado que assumirá seu papel no momento da leitura, mas já projetado pelo locutor em sua enunciação, porque tudo passa pelo *eu*.

Nesta seção objetivamos mostrar nosso caminho para “estar” em/com Benveniste (Teixeira, 2012), por meio da fusão da professora-pesquisadora, ou seja, apoiados em Benveniste *a descrição é necessariamente interpretação. Tudo depende aí da intuição do linguista e da maneira pela qual ele “sente” a língua* (1995, p.122). Analisar enunciativamente os PCNs/LP conforme os pressupostos teóricos apresentados no capítulo 3 e, considerar as dificuldades de leitura e metodologia elencadas anteriormente é nosso objetivo. O quadro esboçado a seguir, tem como função mostrar a composição do quadro figurativo da enunciação no texto PCNs/LP considerando que há *eu-tu-aqui-agora* tanto na

instância de produção quanto na instância de leitura. Benveniste nos autoriza afirmar que a instância de produção e a instância de leitura dos PCNs/LP elaboram dois quadros figurativos distintos. Representá-los-emos.



Esquema 4- A configuração do quadro enunciativo de leitura dos PCNs/LP.

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro relacionado à *instância de produção* é facilmente percebido *eu* (governo, MEC...) *tu* (alocutário marcado linguisticamente no texto) e *ele* (que novamente retoma outro quadro: *ele*= *eu*, *tu* (alocutário imaginado) e *ele* (referência que estabelece com o mundo teórico). No quadro instância de leitura, há um *eu* (leitor real, professor da educação básica), o *tu* (PCNs/LP) e o *ele* (certa relação com o mundo teórico). **É para este segundo quadro que nosso olhar se volta, ou seja, na evidência de uma dissimetria entre “eu-tu” na instância de leitura.**

O ato de ler tem sido objeto de muitos estudos e, devido à sua complexidade, são várias as perspectivas teóricas que o analisam e o explicam. As diversas instâncias de enunciação imbricadas no processo de leitura estão marcadas por meio do diálogo instaurado entre *eu* (leitor - professor) *tu* (texto PCNs/LP) no presente da enunciação, momento em que projeta o diálogo com o locutor pretendido, o *eu*”, autor da proposta. Assim sendo, na

instância de alocação pretendida, o *eu* que fala só assume sua posição de locutor atual por ter sido um alocutário (*tu*). Este quadro de leitura enunciativo pode ser conjugado primeiramente porque é o registro de uma leitura anterior realizada pelo locutor, dirigindo-se a um interlocutor – o professor da educação básica.

A leitura vista como uma modalidade de enunciação surge da pesquisa desenvolvida por Naujorks (2011). De acordo com a autora, o leitor é, na sua relação com o texto, o locutor, o “eu”, e o enunciado é considerado o “tu”. O estudo defende que o objetivo não está na perspectiva da instância de produção, neste caso, *PCNs/LP*, que instaura a correspondência entre o locutor e do alocutário, mas numa perspectiva da instauração da leitura, o que envolve a interpretação/compreensão que se faz do texto, ou seja, da leitura que se realiza.

Em se tratando dos *PCNs/LP*, o locutor-autor do texto é inacessível no *aqui-agora* do leitor, por isso, na visão de Naujorks (2011, p.103) *é preciso entender que a leitura requer um tratamento contextualizado da língua, considerando seu uso*, ou seja, a visão de língua e de homem se relaciona de alguma forma com o “mundo” em que o homem vive. Essa elaboração pode ser observada na carta de apresentação do documento¹⁰². Então, com o objetivo de exemplificar nossa análise recorreremos a um fragmento da carta:

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os **Parâmetros Curriculares Nacionais**, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro (1998, p.5)

Nesse trecho, é possível observar que o locutor direciona o documento ao seu alocutário **-os professores das séries finais do ensino fundamental** – e registra pontualmente a intenção de divulgar o documento à comunidade escolar. A partir da relação intersubjetiva desencadeada entre locutor e interlocutor há claro entendimento de que ambos comungam opiniões e o locutor, no momento em que inscreve o alocutário, aproxima-se dele e o convida a acolher a proposta do documento. Desta forma, a posição de quem lê *eu* preenche o lugar enunciativo. Esse dado é necessário para que o professor construa a referência no discurso, combinando os sentidos do alocutário, seja ele real ou imaginário, individual ou coletivo. É nesse viés que intersubjetividade e referência se entrelaçam no ato de apropriação da língua pelo locutor-professor, marcando a *relação discursiva* a que Benveniste se reporta. Para efetivamente esse processo ocorrer, faz-se necessário preencher a cena enunciativa, o que implica considerar o lugar da enunciação a ser completado pelo

¹⁰²Para ampliar esta análise, ler Marinho (2001) e Boabaid (2014).

locutor-professor e pelo seu correspondente, o alocutário-*PCNs/LP*. Também, a imagem que o locutor-professor constrói do alocutário-*PCNs/LP* produz a estrutura enunciativa pela qual a referência se estabelece, ou seja, é na leitura que o locutor analisa a imagem/conteúdo do alocutário, fator que contribui para elaborar a referência no processo de leitura.

No que se refere ao *corpus* analisado, o documento oficial, há necessidade de observar certas peculiaridades, próprias da estrutura do texto, desenvolvidas principalmente como um ato/ processo individual de construção de sentidos. Naujorks (2011) entende que o leitor é, na relação com o texto, o locutor, o “eu”, considerado o enunciado, o “tu”. Nesse recorte, o locutor-professor do texto é aquele que atualiza a língua em discurso, o sujeito – aquele que se marca singularmente no ato de enunciação/leitura. Deste modo, a leitura pressupõe uma outra “pessoa” em um determinado espaço-tempo. Ainda, consoante a autora, o locutor-professor é o *tu* ao mesmo tempo em que é o *eu* do texto, (eu- quando lê, interpreta), (tu – quando se apropria do material textual e tenta estabelecer o sentido).

A relação estabelecida com a língua e com o outro determina o lugar que o *eu* ocupa. No caso dos *PCNs/LP*, o interlocutor mobiliza a língua como um mecanismo de significação que traduz sua relação com o mundo. Pelo ato de enunciação, o locutor produz referência para o seu alocutário, professor da educação básica, assim, dada a situação das relações intersubjetivas estabelecidas no contexto de enunciação, qual seja, o momento do discurso. O locutor e o alocutário constituem a referência no discurso e produzem o sentido do texto. Dessarte, o lugar da enunciação ocupado pelo alocutário na estrutura enunciativa é imprescindível para revelar quem escreve *eu* à medida que este se enuncia à imagem do outro. O lugar do alocutário é extremamente importante para pensar em quem escreve *eu*, quem lê *eu*, ou seja, são eixos necessários para entender que a linguagem revela a subjetividade entre *eu-tu* a propósito de *ele*. O alocutário dialoga com a história de enunciações da instância de leitura, como um sistema de normas que atribuem sentido ao texto. Em relação aos *PCNs/LP*, os objetivos e procedimentos envolvidos são definidos considerando os critérios exigidos para a regulação efetiva de uma proposta de ensino, preferencialmente negociados pelo seu sentido formativo, fato que orienta o leitor a reinvestir suas aprendizagens para compreender a complexidade do texto. Considerando que

Esses documentos produzidos por instâncias governamentais responsáveis pela Educação se apresentam como *propostas curriculares, parâmetros curriculares, ou diretrizes curriculares*, e possuem, em geral, um caráter duplo: de documento de normatização, uma vez que elaborados por órgãos do governo, têm como objetivo regular as ações no âmbito do ensino; e de documentos de formação, pois se fundamentam em conhecimentos produzidos na academia. Os conhecimentos divulgados nesses documentos são apresentados ao público alvo – nesse caso, em primeiro lugar, ao professor – como alternativas para promover mudanças em concepções teóricas e, em consequência, nas práticas de ensino (PIETRI, 2007, p.264 apud LEAL, Telma et al,2014,p.53).

Se, ao lermos um documento oficial, reconhecemos não somente mudança na nomenclatura, mas modificações na concepção da linguagem, alteração na visão de texto, concebemos, também, a transformação na compreensão de ensino de língua materna, por isso, cabe ao interlocutor observar as “novas costuras” e elaborar “pespontos” entre este novo formato de ensino e de aprendizagem e o conhecimento já adquirido. Surge então a tarefa do professor - analista. Sim, porque o professor é também um analista, “*porque o analista quer desvendar as motivações mais que reconhecer os acontecimentos*” (BENVENISTE, 1995, p.83), por isso *não há em sua obra indicação de metodologia, deixando ao analista tal tarefa, a partir de ‘pistas’ deixadas em seu texto* (Flores e Teixeira, 2005, p.104).

Então, nossa tarefa como analista é dizer que dizendo-se, diz de si, do outro e do mundo na situação discursiva na qual se insere, lembrando que, em Benveniste (1995, p.84), *em primeira instância, encontramos o universo da palavra, que é o da subjetividade*. Ainda de acordo com Benveniste (idem, ibidem), *o sujeito se serve da palavra e do discurso para “representar-se” a si mesmo, tal como quer ver-se, tal como chama o “outro” a comprovar*. Esse raciocínio traz os contornos do texto *Da subjetividade na linguagem*, em que a linguagem está justamente na expressão dessa subjetividade entre *eu-tu* a propósito de *ele*. A partir dessa exposição e considerando os objetivos desta pesquisa, rastrear as estratégias enunciativas próprias do discurso oficial – nos próprios termos do discurso oficial, em favor da cidadania- estabelecendo relações de legitimidade por meio do discurso acadêmico na área da linguagem são sinônimos da imagem de interlocutor projetadas no texto, ou a formulação de um interlocutor projetado *no e pelo* texto.

Neste formato, o processo de endereçamento do discurso oficial não é único nem mesmo homogêneo ao interlocutor a quem se dirige. Explicamos. Considerando que o interlocutor preferencial dos PCNs/LP seja o professor da educação básica, muitos leitores e leituras surgem. Pensado para servir de suporte para o trabalho do professor da educação básica na prática de sala de aula, o texto traz uma imagem bem marcada de leitor-professor e

na base desta evidência reside a dificuldade em estabelecer uma instância enunciativa que aproxime o texto do interlocutor. Dessa forma, o fato de os PCNs/LP constituírem um discurso regulamentador materializado pelo representante máximo da educação no Brasil – MEC – sinaliza para a necessidade de verificar como (os) e quais sentidos se produzem quando o locutor toma a língua e enuncia, deixando nela as marcas da enunciação. Isso nos auxiliará na observação de que modo o locutor se relaciona com a língua que fala e como se dirige ao seu interlocutor.

Inicialmente, a primeira análise refere-se aos aspectos teóricos¹⁰³ do documento. Como já destacamos anteriormente, **o texto não representa uma única teoria, isso porque não há evidências de uma linha teórica em específico, há sim uma sobreposição de teorias, o que exige do interlocutor entendimento para conseguir identificá-las.** Essa confluência de teorias pode causar dificuldades na leitura de um professor com precária formação, **porque há emprego de termos técnicos que exigem a constituição da referência entre texto, conteúdo e interlocutor.**

Em relação aos materiais curriculares desenvolvidos pelo Governo Federal, de modo geral, são peças que contribuem teoricamente para a formação dos professores e, no caso os PCNs/LP, conforme já explicitado, são um exemplo dessa prática. Além de considerados um “caminho” teórico, surgem como aportes catalisadores para o ensino de língua materna, portanto, fonte de aprendizagem. Desta forma, considerando a função social e política que o revestem, há necessidade de assegurar uma base de ensino comum no território nacional, **há igual necessidade de “proporcionar” a aproximação do professor com o material e instrumentalizar este interlocutor para lê-lo.** Outra evidência que precisa ser observada é de que os envolvidos na elaboração da proposta parametrizadora pressupõem **partilhar do mesmo conhecimento terminológico e de significação que seu interlocutor** e, por conseguinte, sugerem mudar o ensino de língua materna tendo como base o conhecimento acadêmico, mas esquecem que **o interlocutor pretendido pode não dispor de aparato teórico para ler o texto oficial.** Esse dado é relevante neste estudo.

A enunciação, considerada como o “*colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização*” (Benveniste, 1989, p.82), fundamenta-se na noção de ato que coloca

¹⁰³Em relação às bases teóricas dos PCNs/LP, Marinho (2001, p. 167), ao socializar parte de seus estudos em um encontro internacional, realizado na França, destaca que foi questionada quanto as condições de produção de orientação curriculares para o ensino de Português, no Brasil. De acordo com a autora: “ Naquela ocasião, um dos aspectos que atraiu a atenção dos pesquisadores foi **não só a presença de referências bibliográficas em um currículo oficial, mas também o tipo dessas referências.** Além de entenderem que a indicação bibliográfica significaria, do ponto de vista discursivo, uma “publicidade” editorial e preferências por determinados autores – o que seria inconcebível num discurso governamental -...”.

em cena locutor, alocutário e referência. Naujorks (2011, p. 87) registra que “*na leitura está posta a questão do locutor que lê e que, ao ler, torna-se sujeito, sendo então, o campo da leitura o da intersubjetividade, pois toda leitura procede de um locutor que se propõe como sujeito*”. Acreditamos que para a enunciação efetivamente acontecer todos os partícipes dependem de um quadro de enunciações para ocuparem seus lugares na cena enunciativa. É necessário, neste momento, lembrar que nossa hipótese reside na **evidência de que de há uma dissimetria entre o texto PCNs/LP do terceiro e quarto ciclos, o leitor e o entendimento do material textual**. Considerando que os *PCNs/LP* mobilizam a comunidade educacional, intelectual e política para um “momento discursivo” tendo como eixo a proposta que veicula, observamos o distanciamento do texto com seu interlocutor e colocamos em relevo que o principal fator para este quadro **é a dificuldade do leitor em compreender alguns dos conceitos basilares do texto**.

A leitura para acontecer deve derivar de uma *apropriação*, e conseqüentemente de uma *atualização*, em que o enunciado construído previamente por um locutor anterior, ao ser tomado pelo locutor-leitor, se atualiza a partir de suas referências. Na leitura surge sempre um significado novo, que resulta da relação de um locutor e de um interlocutor.

A partir das reflexões desenvolvidas, é momento de encaminhar respostas preliminares para nosso estudo. Vejamos. Iniciamos a leitura do texto parametrizador com a finalidade de compreendê-lo e de estabelecer sentido com a proposta que apresenta. Também queríamos delinear o perfil do interlocutor com quem o documento dialoga, a partir disso muitos contornos foram aparecendo. Iniciamo-la seguindo o direcionamento do texto, em específico da carta de abertura do documento, escrita pelo Ministro da Educação e a evidente resposta para nossa inquietação – quem são os interlocutores dos PCNs/LP do terceiro e quarto ciclos? – e a resposta: - o professor da educação básica. Mas, no processo de leitura surgiram dúvidas quanto ao preparo deste interlocutor para ler o texto em que figura como intérprete principal. A fim de confirmar nossa resposta primeira, ancorados na Teoria de Benveniste, iniciamos a análise deste interlocutor – professor da educação básica - e demarcamos alguns pontos para analisá-lo.

O texto oficial direciona todo seu conteúdo para o professor da educação básica, por mais que possa ter ‘pretensões implícitas de interlocutor’¹⁰⁴, fato que pode ser apreendido

¹⁰⁴ É possível entender que o texto tem mais de um interlocutor, mas considerando o objetivo real do texto e o gênero textual que representa, não há como assegurar que tais interlocutores estejam ‘no texto’, o que se pode entender é que há menções no texto que remetem a mais de um interlocutor, mas como trabalhamos com marcas textuais optamos por manter a constatação, por mais óbvia que seja, de que o leitor dos *Parâmetros* é o professor da educação básica.

por meio das diversas dificuldades de leitura. Se considerarmos as marcas linguísticas do texto podemos indagar: o interlocutor dos *PCNs/LP* é o professor da educação básica, mas qual é o perfil do professor que o texto busca? É possível delinear o perfil deste *tu* que o texto convoca? Este *tu* pode ser entendido como o professor que atua na escola? Em relação a este quadro, questionamos: que imagem o locutor tem do interlocutor? Um profissional atualizado, um professor em formação, um professor que não conhece os avanços tecnológicos, desatualizado, carente de formação? Ainda, qual é a referência que o locutor estabelece? Quem é o professor que o locutor imagina estar recebendo o documento e que dele irá se apropriar? Dúvidas se descortinam.

Nesse movimento de buscas, voltamos ao texto e a partir do olhar do interlocutor – neste caso a professora ganha corpo – nos inquietamos. No texto, há pistas que sugerem a imagem do interlocutor construído pela imaginação do órgão governamental, um leitor representado, mas que não é único, nem mesmo a maioria dos profissionais que atuam nas escolas. Mas qual é a imagem de professor posta no documento? Para quem está sendo endereçada a carta de apresentação do texto parametrizador? Com quem, de fato, o Ministro dialoga? Para que o texto cumpra seu objetivo, qual seja, o de comunicar, ou ainda, o de ser entendido pelo interlocutor, é necessário fazer uma análise mais pormenorizada acerca deste interlocutor desejado pelo texto.

Benveniste (1995) destaca “*o que escreve se enuncia ao escrever e, no interior de sua escrita, ele faz os indivíduos se enunciarem*”, ou seja, toda a situação enunciativa pressupõe um “eu”, pessoa que fala, um “tu”, pessoa a quem se fala, e um “ele”, não-pessoa, sobre o que se fala em um *aqui-agora*. Essa representação age em prol do estabelecimento de *referência*, por parte do locutor, entendida como “*a significação particular e irrepetível da língua cuja interpretação realiza-se a cada instância de discurso contendo um locutor*” (FLORES et al., p. 197), e de *correferência*, por parte do alocutário, ou seja, a “possibilidade linguística própria do colutor de partilhar da referência do discurso do locutor” (p.70). O que se observa aqui é que, inicialmente, a leitura do leitor-professor, encaminha para a compreensão do sentido do texto e projetaria o professor a correferir em relação ao material textual. No entanto, o que de fato acontece é que, o professor da educação básica, ao assumir o lugar de “eu”, o texto passa a instaurar uma nova referência, compartilhada em parte pelo interlocutor, que não se relaciona mais com o enunciado, mas com a própria enunciação possibilitada pela instância de leitura.

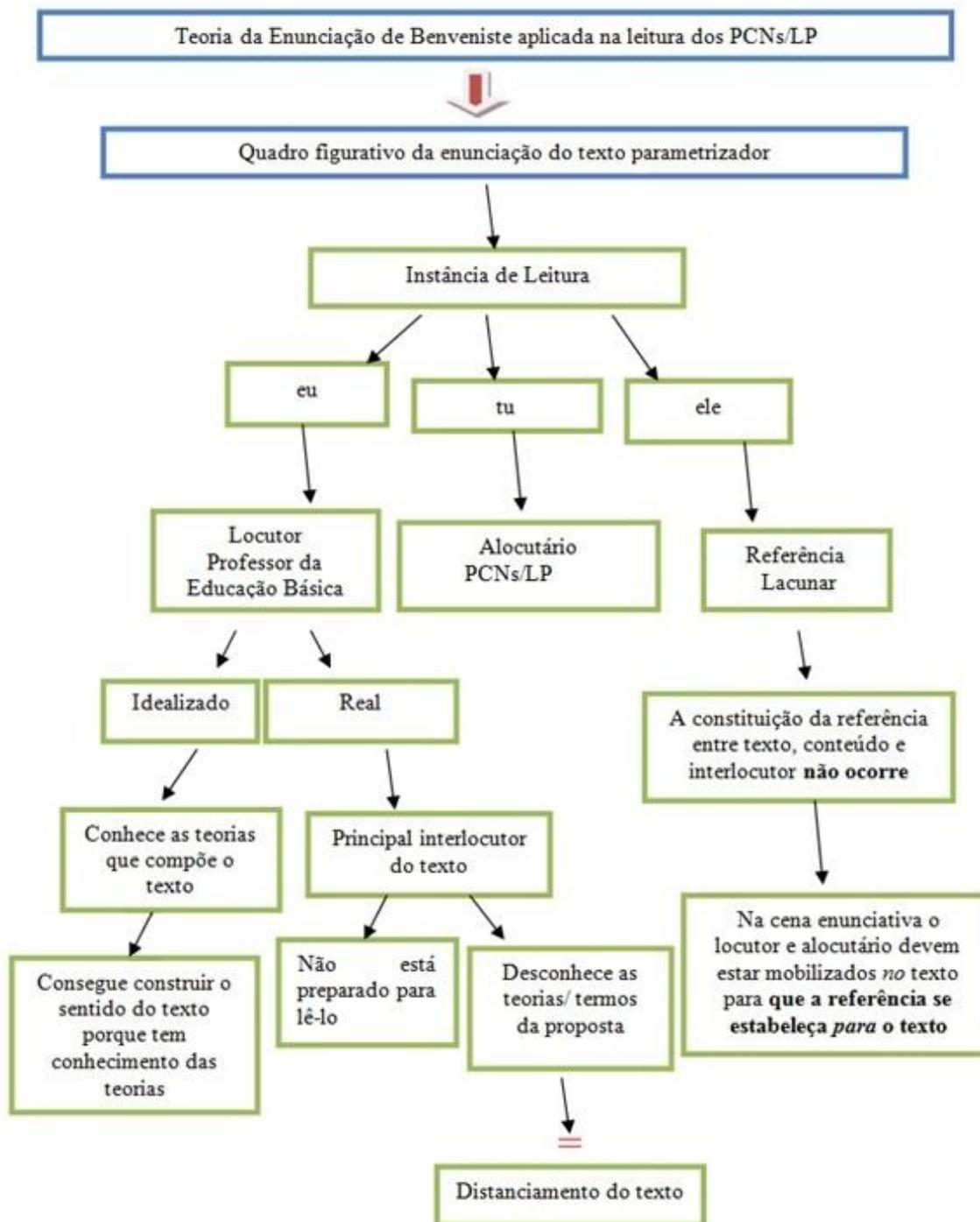
A subjetividade que o locutor-professor experimenta como sujeito pode ser associada à noção de referência – *eu-tu-aqui-agora* – pois, de acordo com Benveniste “*o emprego [de eu-*

tu] tem como condição a situação de discurso e nenhuma outra”. (1995, p.281). É por este viés que a enunciação é cada vez única, marcada quantas vezes forem os eixos de referência-*pessoa-espaço-tempo*, isso porque a cada enunciação surge um novo sujeito, que deve ser reconhecido como efeito da enunciação, neste caso, como locutor-professor. É assim que entendemos quando Benveniste postula “*essa condição é que é constitutiva da pessoa, pois implica em reciprocidade*” (1995, p.286), ou seja, a posição que cada um ocupa na linguagem decorre da condição de diálogo. O espaço da enunciação é constituinte da relação intersubjetiva – é por ele que se define a posição do locutor na língua e a instauração do outro. Como resultado deste processo aparece a referência, sempre renovada. Sendo constitutiva pelo discurso, a referência não é recuperada, ou seja, só existe no momento da enunciação, depois se apaga. O momento de acesso à referência do *eu* (leitor-professor) ocorre quando o texto é lido pelo *tu* (PCNs/LP) mesmo que a constituição de *eu* em relação ao *tu-aqui-agora* já esteja configurada. É este o momento em que o leitor-professor se apropria da língua para enunciar e, constituindo o *tu*, define-se como sujeito. De acordo com Silva (2012, p.182),

Benveniste, ao incluir a referência nos estudos da linguagem, insere-se como ligada ao sujeito e não ao mundo, uma vez que ao mobilizar a língua e dela se apropriar, o locutor estabelece relação com o mundo via discurso. De fato, a relação com o mundo está na dependência da enunciação, já que o ato individual de apropriação da língua introduz o locutor em sua fala.

Podemos depreender, a partir dos apontamentos da autora, que o leitor-professor, ao tomar os PCNs/LP como próprios, inaugura a possibilidade de referir-se *no mundo e com o mundo* via discurso, mediado pela referência, única, singular e que se apaga no instante seguinte para dar espaço a outra enunciação. Dessa forma, ratificamos a dificuldade do interlocutor do texto- professor da educação básica – em designar-se, de fato, como locutor do texto a ele destinado, pois, conforme já desenvolvido neste estudo, o principal obstáculo reside na não efetivação da referência e, como consequência, o interlocutor marcado no texto não é coincidente com o interlocutor pretendido pelo texto.

Nesse momento é importante retomar a inquietação que motivou esta tese, qual seja, o interlocutor dos *PCNs/LP*. Partimos da hipótese de que há **uma dissimetria** entre o **texto PCNs/LP** do terceiro e quarto ciclos, **o leitor e o entendimento que esse faz do material textual**. Vejamos o quadro enunciativo de leitura dos PCNs/LP.



Esquema 5- A real configuração do quadro enunciativo de leitura dos PCNs/LP

Fonte: elaborado pela autora.

A abordagem elaborada neste capítulo permitiu-nos reconhecer o porquê do distanciamento entre texto e interlocutor - professores da educação básica. Partimos da evidência de que o documento não se estabelece no espaço escolar porque o interlocutor – professor da educação básica – não se reconhece *no* texto e, por isso não estabelece referência *com o* texto. Essa constatação passa por algumas etapas: a primeira delas reside na dificuldade

de leitura do material textual por parte do leitor, isso porque não há aprofundamento teórico que permita ler o texto e compreender a teoria que o sustenta. Assim, destacamos que **a principal dificuldade de leitura reside no uso de termos técnicos, ou seja, a flutuação terminológica pode ser a causa maior do distanciamento entre texto e interlocutor.** A fim de comprovar nossa hipótese, traçamos a análise de um dos termos que estruturam o documento. No processo de análise ficou clara a evidência de que a dissimetria entre o texto, o interlocutor e o material textual está na comprovação de que **o interlocutor não se reconhece no texto, automaticamente não estabelece referência com o que lê** e o principal fator que contribui para este distanciamento é **o uso de termos técnicos, porque imprime espectro diferenciado de compreensão.** Além desta constatação, o elemento que ratificou nossa hipótese está associado à **exemplificação** que apresentamos, momento em que ficou claro **haver uma lacuna conceitual no processo da leitura do texto, fato que exige do interlocutor conhecimento teórico para a compreensão dos termos que orientam a leitura da proposta.** Então, **a não efetivação da referência é o fator que distancia o interlocutor do texto.** Lembrando que a referência a que nos referimos é lacunar, ou como denominamos neste estudo, **referência lacunar.**

A hipótese que norteou nosso estudo centrava-se na evidência de haver dissimetria entre o texto PCNs/LP e o interlocutor. Desta forma, considerando os apontamentos tecidos até agora, associados à análise detalhada do texto oficial em consonância com a Teoria de Benveniste, reunimos elementos que possibilitaram fortalecer nosso ponto de vista, conforme já delineados na análise. Esperamos ter alcançado os objetivos propostos no início deste trabalho, bem como ter auxiliado de alguma forma os estudos da enunciação e a leitura de textos oficiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paradoxo se instaura exatamente porque as conclusões, enquanto pontos de finitude, nada mais são do que momentos de espera para que outros trajetos possam ser percorridos.
(Valdir do Nascimento Flores)

Encerrar um percurso. Ponto final. Mas o que é um ponto final? Com certeza, é o início de outro percurso. Esta é uma tese que nasceu da prática, enraizada na sala de aula, chegou à academia em busca de possíveis respostas e novas referências que pudessem fundamentar o que, em nosso ponto de vista, não estava em sintonia no ensino de língua materna. No início deste estudo, mencionamos a inquietação que convivemos, a transformação efetiva das práticas escolares, depois da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* e o desconhecimento dos eixos teóricos desse novo ideário pela grande maioria dos professores.

Sabemos que na essência do documento oficial reside a diversidade de autoria e estratégias de composição, além de inserções teóricas variadas, ajustadas à proposta e função do texto. Em contrapartida, entendemos que por ser um texto curricular, a elaboração do sentido se confunde e, em certa medida, trava diferenças que acarretam certa opacidade. Por ter estas características tão marcadas, professora e pesquisadora interrogam: com quem os PCNs/LP do terceiro e quarto ciclos dialogam? Essa lacuna na busca da identificação do interlocutor parece legitimar a prática do ensino da Língua Portuguesa na escola. O desconhecimento teórico é responsável, em grande medida, por perpetuar a dissociação entre

o que preconiza os PCNs/LP e a prática da escola. E o desenvolvimento desta tese tomou início.

A hipótese que norteou a busca de possíveis respostas para esse advento foi a de que havia uma dissimetria entre o texto PCNs/LP do terceiro e quarto ciclos, o leitor e o entendimento que esse faz do material textual ocasionada, principalmente, porque o interlocutor – professor da educação básica – não se reconhecia no texto e, como consequência, não estabelecia referência com o texto. Com o olhar ocupado na busca de novas compreensões para esse quadro iniciamos a aproximação professor-pesquisador, nosso primeiro movimento.

Para dar conta da composição deste estudo, propusemos, no primeiro capítulo, a contextualização do tema de pesquisa, traçando o contexto histórico, político e social que oportunizou a elaboração do referido documento. Também desenhamos o perfil da escola brasileira e os arranjos mundiais que contribuíram para que a renovação do ensino começasse a ganhar novos contornos.

No segundo capítulo, apresentamos os meandros do documento dando ênfase à organização e à tessitura da proposta contida nas linhas do texto. A partir da elaboração desse capítulo, percebemos que as respostas poderiam surgir das reflexões desenvolvidas na Teoria da Enunciação de Émile Benveniste que define a enunciação como um ato individual de utilização da língua, por isso, indispensável para nosso empreendimento teórico-metodológico. Dessa forma, o terceiro capítulo construiu a partida teórica desenvolvida pelo mestre enunciativo.

Tendo em vista o esboço feito até então, o quarto capítulo mapeou a reflexão acerca do quadro figurativo da enunciação a partir da leitura do documento, considerando a instância de leitura. Foi a partir da constatação de que havia distorção da imagem do professor idealizada pelo documento e aquele que de fato está na escola e possivelmente lê os PCNs/LP que a tese foi se constituindo e novas dúvidas foram surgindo. Essa constatação originou outro movimento, o de analisar quais as possíveis dificuldades na leitura do professor da educação básica em relação ao texto parametrizador. Foi neste momento que nos aventuramos pelos contornos enunciativos.

Sentimo-nos enunciativamente desafiados, pois para analisar os PCNs/LP teríamos também que eleger um lugar enunciativo. Seria o lugar da professora, da pesquisadora, da professora formadora de professores, da análise acadêmica que povoa o ideário do pesquisador? E o desafio tornou-se ainda maior quando elegemos a Teoria da Enunciação de

Émile Benveniste para guiar nossa análise. É deste lugar entrecortado que as peças da análise que ora apresentamos foram se constituindo.

As reflexões aqui apresentadas cumprem a função de resgatar possíveis respostas para nossa inquietação inicial. Os PCNs/LP, às vezes, podem ser associados ao processo de mudança educacional, por viabilizarem uma nova proposta de ensino que propunha a instrumentalização do conhecimento aplicado ao exercício da cidadania (cf. capítulo 1), também travam a memória educacional no ensino de Língua Portuguesa porque o interlocutor do texto - professores da educação básica – continua distante do documento. Necessário considerar que, de acordo com nossas observações, os professores do terceiro e quarto ciclos estão desassistidos pela maioria dos cursos de formação, isso porque prioriza-se a formação continuada dos ciclos iniciais. Muitas possibilidades foram demarcadas (cf. capítulo 4), mas aquela que, seguramente, faz as outras aparecerem é o **desconhecimento**, por parte do professor, **das teorias que estruturam o texto**, seja pela **falta de clareza terminológica** do documento ou pelo despreparo do interlocutor para interpretar textos teóricos. É fato que lidar com esse quadro tem implicações políticas e econômicas de toda ordem, mas, em nossa compreensão, (re) conhecer o papel do professor neste mosaico é imprescindível. Então, é parte componencial de nossa possível resposta a asserção de que o *interlocutor real* não coincide com o *interlocutor idealizado* pelo documento oficial. Esse desdobramento ocorre porque o professor da educação básica ao ler os PCNs/LP não consegue estabelecer referência porque não se apropria devidamente do conteúdo. Mas por que isso ocorre? Talvez porque há exigência de um interlocutor atualizado em estudos recentes sobre a linguagem, quem sabe idealiza um corpo docente formado por linguistas, estudiosos da Língua Portuguesa, por isso comprometido com diferentes correntes teóricas, fato que destoa, em grande medida, dos interlocutores que ocupam os espaços escolares.

Nesse processo de dizer, o conteúdo do texto curricular nos surpreendeu por dois motivos: o primeiro deles, de ordem mais prática, com o olhar de professor, revelou a verdadeira identidade da escola, ou seja, possibilitou-nos conhecer como é possível suavizar o caminho do conhecimento rompendo com dicotomias e mapeando a aprendizagem de forma plena, realizável que instrumentalize o aluno para o exercício da aprendizagem. O segundo, não menos intenso, foi o imbricamento teórico. Esse instigou a veia de pesquisadora. No quarto capítulo, isso fica claro quando mencionamos a sobreposição de teorias que exigem do

leitor a purificação do olhar, a desconstrução de experiências e o desaparego¹⁰⁵ teórico, a fim de que o sentido *do* texto e *no* texto passe a figurar e o descortino da prática escolar passe a operar.

Dessa forma, falar sobre o ensino e formação de professores, subsídios teóricos e a prática de sala de aula, é revelar, também, nossa identidade como professora e como pesquisadora, é tomar a decisão de “mostrar-se”. É compreender as repercussões geradas a partir dos PCNs/LP. É colocar na agenda de discussões dos educadores brasileiros a necessidade de articular a leitura do documento com o seu interlocutor.

A literatura benvenistiana proporcionou-nos relacionar as lacunas de leitura e refletir acerca da necessidade de aprofundamento na temática que envolve escola/educação e as constantes transformações evidenciadas neste meio. Não pretendemos, em momento algum, destacar verdades absolutas, mas acreditamos que nosso estudo, pelo viés enunciativo, pode contribuir significativamente para aproximar os PCNs/LP do seu interlocutor. A enunciação é única e irrepitível; dessa forma, reconhecer o perfil do interlocutor do texto curricular implica um sujeito que mobiliza a língua para se relacionar com o mundo. E é desse ponto de vista que uma leitura linguístico-enunciativa do documento se afasta dos estudos desenvolvidos anteriormente.

Ler, escrever, iniciar, estudar, deletar, desenvolver, concluir, recomeçar. Palavras tão somente? Não. Este é o ofício de todo o pesquisador inquieto que está em constante busca para sanar ou pelo menos amenizar suas inquietações. Também as palavras configuram a trajetória do professor, um novo momento, um novo desafio, uma abertura e um fechamento, logo uma nova busca. Nos dois – professora e pesquisadora - a realização de um campo que não se esgota. A expectativa de que este estudo possa ser uma alternativa no caminho dos que se aventuram pela leitura dos documentos oficiais e, mais do que isso, despertar no interlocutor a curiosidade em deslizar pelas linhas do texto. Portanto, reler enunciativamente os PCNs/LP é, sem dúvida, um eterno recomeçar. A cada novo tropeço somos mais fortes, a cada lacuna incompreensível a busca se instala e a abertura toma forma. Foi com este pensamento que esta tese foi se constituindo, a cada linha escrita um recheio de descoberta, marcando carinhosamente nossa caminhada pelo mundo das letras, sempre imersos em um ato de enunciação.

¹⁰⁵ Quando registramos a necessidade de desaparego teórico, estamos justificando muitos dos nossos contrastes de leituras garantindo a leitura sem o viés crítico, pois essa não era nossa intenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Apropriações de propostas oficiais de ensino de leitura por professores (o caso do Recife)**. Tese. Faculdade de Educação da UFMG, 2002.

ALVES, Rubem. **Gaiolas ou Asas**. Porto Alegre. Edições Asa, 2001.

ARAÚJO, Denise Lino de. **PCN de Língua Portuguesa: há mudanças de paradigma no ensino de língua?** Revista de Letras- nº23- Vol.1/2- jan/dez.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e Submissão. **A reforma educacional na década de 1990**. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

ARESI, Fabio. **Síntese, organização e abertura do pensamento enunciativo de Émile Benveniste: uma exegese de o Aparelho Formal da Enunciação**. 2012. Dissertação de Mestrado UFRGS.

ARCE, E. V. **A moral, a educação moral e cívica e a ética como temas transversais na educação brasileira**. Revista de Educação (PUC – Campinas), Campinas, n.22, 2007. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/>

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 8ª ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARROS, Manoel de. **Ensaio fotográfico**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BARBOSA, Márcia Silvana Silveira. **O papel da escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora**. UFRGS: dissertação, 2004.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 5ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

_____. **O rumor da língua**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1988.

_____. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BOABAID, Márcia. **Quem é o interlocutor dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do Terceiro e quarto ciclos?** Multideia Editora Ltda, 2014.

_____. **Enunciação, subjetividade e autoria: como essa aproximação é possível?** Simpósio Internacional Linguagens e Culturas, 2011. Disponível em com/doc/130097902/Anais-Pos40anos-ufsc. Acesso em 13/out/ 2012.

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 PCN's*. Campinas. São Paulo, Mercado das Letras, 2000.

BRASIL. **Plano Decenal para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

_____. **LDB. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/. Acesso em: 23 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: 2.ed. São Paulo: Educ, 2007.

CONFERÊNCIA Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: UNIFEC, 1990.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental**. UFMG, 1996.

DESSONS, Gérard; BENVENISTE, Émile. **I'invention du discours**. Paris: Editions In Press, 2006.

DELL'ISOLA. **Retextualização de Gêneros Escritos**. Rio de janeiro: Lucerna, 2007.

DEL PINO, Mauro. **Política educacional, emprego e exclusão social**. In: GENTILI & FRIGOTTO, 2001.

DELLA MÉA, Celia Helena de Pelegrini e GRÜNDLING, Grisiê de Mattos. **Enunciação benvenistiana e ensino da língua portuguesa**. Calidoscópio Vol. 9, n. 2, mai/ago 2011. Disponível em revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/download/cld.../418. Acesso em 17 / jun/ 2012.

DIAS, Sabatha Catoia. **O ato de ler e a sala de aula: concepções docentes acerca do processo de ensino e de aprendizagem de leitura/práticas de leitura**. UFSC, 2012. Dissertação. SC, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís Sales Cordeiro). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Linguística**. São Paulo: Cultrix, 2006.

DUFOUR, Dany-Robert. **Os mistérios da trindade**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2000.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **O leitor modelo** (1979). In: **Lector in fabula**. (trad. de Lector in fabula – La cooperazione interpretativa Nei testi narrativi). São Paulo, Perspectiva, 1986.

FÁVERO, L. L. & KOCH, I. V. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.

FIAD, R. S. **Diálogos entre propostas de ensino de escrita em documentos oficiais**. ed. 1, Editora da UFMG, 2012.

FIGUEIREDO, Laura Inês Breda de. **Gêneros Discursivos/Textuais e cidadania: um estudo comparativo entre os PCNs de Língua portuguesa e os Parâmetros em Ação**. Dissertação. PUC-SP: São Paulo, 2005.

FLORES, Valdir et al. **Dicionário de Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. **Linguística e Psicanálise: princípios de uma Semântica da Enunciação**. Porto Alegre: Edipuc, 1999.

_____. **Princípios para a definição do objeto da lingüística da enunciação: uma introdução** (primeira parte). In: Letras de hoje. Nº 126. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

_____. **Notas para uma (re)leitura da teoria enunciativa de Émile Benveniste**. In: Marlene Teixeira; Valdir do Nascimento Flores. (org.) O sentido na linguagem: uma homenagem à Professora Leci Barbisan. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

FLORES, Valdir e ENDRUWEIT, Magali Lopes. **A noção de discurso na teoria enunciativa de Émile Benveniste**. Disponível em <http://www.periodicos.ufpa.br>. Acesso em 25/Maio/ 2014.

FLORES, Valdir; Teixeira, Marlene. **Introdução à Linguística da Enunciação**. São Paulo: Contexto, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GALEANO, Eduardo. **As Veias abertas da América Latina**. 44 Ed. Tradução de Galeno de Freitas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERALDI, João Wanderley. **O texto em sala de aula**. 2 Ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.

GERALDI, Corinta M. G. **Algumas condições de produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais**. In: Revista de Educação AEC. Ano 25, nº 100, jul/set, 1996.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Ed. Vozes. 4 edição, 2001.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário de sinônimos e antônimos**. São Paulo: Publifolha, 2008.

JUCHEM, Aline. **Por uma concepção enunciativa da escrita e reescrita de textos em sala de aula: os horizontes de um hífen**. Dissertação.UFRGS, 2012.

KNACK, Carolina. **Texto e enunciação: as modalidades falada e escrita como instâncias de investigação**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. Orientação: Prof. Dr. Carmem Luci da Costa Silva. Porto Alegre, 2012.

KRIEGER, Maria da Graça. **Terminologia revisitada**. D.E.L.T.A., Vol. 16, N.º 2, 2000.

KRIEGER, Maria da Graça e FINATTO, Maria José Bocorny. **Introdução à terminologia: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCK, I.V. & TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

LARA, Ângela Mara de Barros & DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A Conferência de Jomtien e suas principais expressões na Legislação Brasileira da Década de 1990: o caso da LDB, do PCN**. Cascavel, 2008.

LARROSA, Jorge. **Estudar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LUZ, Raquel Leão. **Enunciação e ensino de língua materna: intersubjetividade, referência e sentido no processo de escrita narrativa escolar**. Dissertação.UFRGS, 2009.

MACEDO, Elizabeth Fernandes de. **Parâmetros curriculares nacionais: falácia de seus temas transversais**. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (org.). Currículo: Políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

MARINHO, Marildes. **A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil**. São Paulo: Unicamp. Tese, 2001.

_____. **Leituras do Professor**. Silva, Ceris Salete Ribas da.(org). Campinas: Mercado das Letras: Associação de Leitura no Brasil- ALB, 1998.

MARCUSCHI, L. A.; SUASSUNA, L. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais**: em busca da historicidade da língua. Cadernos de Educação Municipal. Recife: Undime, n.1, 1996.

_____. **Gêneros Textuais**: Definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; A. R. Machado, M. A. Bezerra. Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELLO E SOUZA, Antonio Candido. **Na sala de aula**. 2 Ed. São Paulo: Editora Ática, 1986.

NAUJORKS, Jane da C. **Leitura e Enunciação**: princípios para uma análise do sentido na linguagem. UFRGS. 2011. Tese. (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

NORMAND, Claudine. **Os termos da enunciação em Benveniste**. In: OLIVEIRA, Sergio Lopes; PARLATO, Erika Maria; RABELLO, Silvana. (org.) O Falar da Linguagem (Série linguagem). São Paulo: Lovise, 1996.

_____. **Leituras de Benveniste**: algumas variantes sobre um itinerário demarcado. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 44, n. 1, jan./mar. 2009.

NUNES, Paula Ávila. **A prática tradutória em contexto de ensino (re) vista pela ótica enunciativa**. Tese. Porto Alegre, 2012.

ONO, Aya. **La notion d'enonciation chez Émile Benveniste**. Lambert-Lucas: Limoges, 2007.

ORLANDI, Eni. **História das ideias linguísticas**. Construção do saber metalinguístico e a constituição da língua Nacional. São Paulo, Pontes, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã editora, 2001.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. **O texto como objeto de estudo nas aulas de Português**. Disponível em <http://www.lettras.ufrj.br> Acesso em 11/Maio/2013.

PEREIRA, André da Silva. **Uma análise do capital humano e do crescimento econômico no período de 1970-2001**. Tese. UFRGS, 2004.

PCNs. **Parâmetros Curriculares nacionais**.

Disponível em <http://monografias.brasilecola.com> . Acesso em 29/ago/2011.

PIETRI, Émerson de. **A Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa**. Currículo sem Fronteiras, v.7, n.1, Jan/Jun 2007. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em 06 /jun/2013.

ROJO, Roxane (org). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCN's. Campinas. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. 5ª Ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

SAVIANI, Demerval. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, AIDA MARIA MONTEIRO. **Escola Pública e a Formação da Cidadania: possibilidades e limites**. USP: Faculdade de Educação, 2000.

SILVA, Simoni Bueno Borges da. **A Retextualização dos conceitos de Letramento, texto, discurso e gêneros do discurso nos PCN de Língua Portuguesa**. UNICAMP, 2006.

SILVA, Carmem Luci Costa e. **A criança na linguagem: enunciação e aquisição**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

_____. (org.) **Teorias do discurso e ensino** [recurso eletrônico] Organizadoras: Carmem Luci da Costa Silva. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2009. Disponível em <http://www.pucrs.br>. Acesso em 29/ago/2011.

SILVA, C. L. C. ENDRUWEIT, Magali Lopes. **O oral e o escrito sob o viés enunciativo: reflexões metodológicas**. REVEL, v. 9, n. 16, 2011. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/artigos>. Acesso em 23/jan/2012.

SILVA C. L. C e. STUMPF, Elisa Marchioro. **O papel dos índices específicos e dos procedimentos** acessórios na enunciação e na metaenunciação da criança. Disponível em <http://www.upf.br>. Acesso em 12/Mar/2013.

SILVA, Adriana Pozzani de La Vielle e. **Rer Benveniste, ensinar a língua: o que pode a Enunciação oferecer ao professor?** UFRGS. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.12, n.2, jul./dez. 2009. Disponível em <http://www.rle.ucpel.tche.br> . Acesso em 11/Jun/2011.

SACRISTÁN, José G. **Reformas educacionais: utopia, retórica e prática** In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. (Coord.). Escola S. A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino**. 1999. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim (orgs.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. **Sobre os PCN de Língua Portuguesa: algumas anotações**. In: Marcuschi, E. e Soares, E. (orgs.). Avaliação educacional e currículo – inclusão e pluralidade. Recife: UFPE/Nape, 1997.

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 & Silva. Leituras do Brasil. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

TEIXEIRA, Beatriz de Basto. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a Autonomia da escola**. UFJF. Disponível em <<http://www.anped.org.br>. Acesso 06/Jun/2013.

_____. **Uma política e vários contextos: os PCN do Ensino Fundamental**. Ano 1 - N ° 03, 2008.

TEIXEIRA, Marlene. **A linguagem serve para viver: contribuição de Benveniste para análises no campo aplicado** Linguagem & Ensino, Pelotas, v.15, n.2, 2012.

TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir. **Linguística da Enunciação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores**. ReVEL, v. 9, n. 16, 2011.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna: uma entrevista com Luiz Carlos Travaglia**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL. Vol. 2, n. 2, 2004.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TOMAZONI, Eloara. **Produção Textual Escrita e Escola**. Um olhar as ancoragens de concepções docentes. Dissertação. UFSC, 2012.

ZANLORENSE, Maria Josélia; LIMA, Michelle Fernandes. **Uma análise histórica sobre a elaboração dos PCN no Brasil**. Disponível em www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso 15/Maio/2013.