



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Helen Vieira de Oliveira

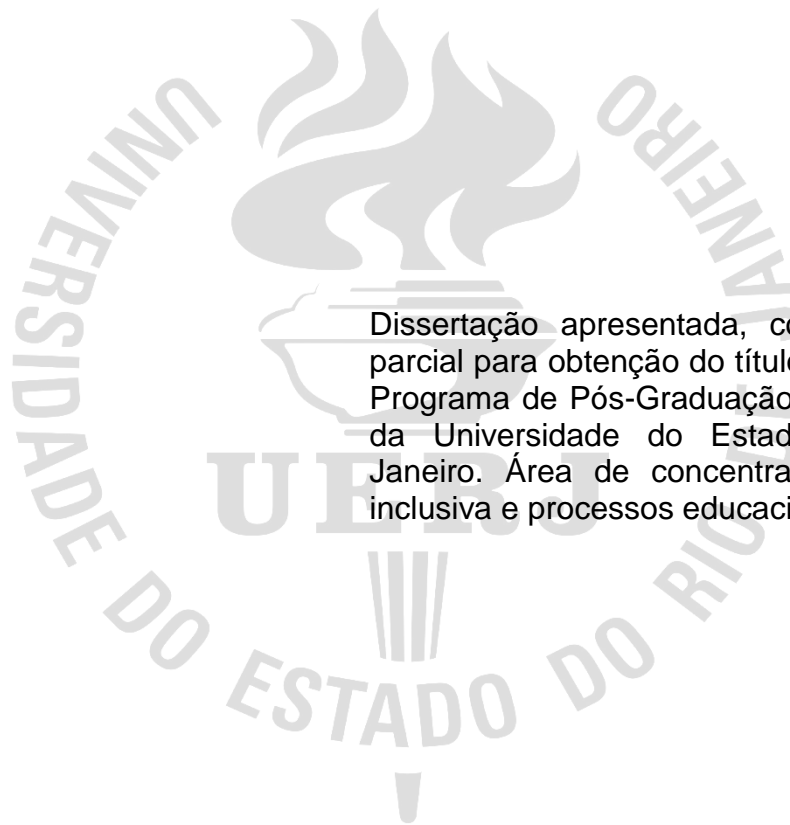
**Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino
fundamental**

Rio de Janeiro

2014

Helen Vieira de Oliveira

Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: educação inclusiva e processos educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

O48 Oliveira, Helen Vieira de.
Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental / Helen Vieira de Oliveira. – 2014.
108 f.

Orientador: Luiz Antonio Gomes Senna.
Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Currículos – Teses. 3. Língua portuguesa – Formação de professores – Teses. I. Senna, Luiz Antonio Gomes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

mf CDU 806.90(07):37.012

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Helen Vieira de Oliveira

Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: educação inclusiva e processos educacionais.

Aprovada em 20 de Agosto de 2014.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Luiz Antonio Gomes Senna (Orientador)
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Paula da Silva Vidal Cid Lopes
Faculdade de Educação - UERJ

Prof^a. Dra. Paula Almeida de Castro
Universidade Estadual da Paraíba

Rio de Janeiro
2014

Dedico este trabalho aos meus pais, Batista e Claudete, que sempre me apoiaram em tudo, principalmente em minha caminhada acadêmica.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por guiar e dirigir minha vida de forma a conduzir-me pelo melhor caminho. Que Seu caminho seja sempre o norte de minha vida.

Ao meu professor e orientador Luiz Antônio Gomes Senna, pelo acolhimento e orientações, pela forma significativa que conduziu esta etapa acadêmica, com muita competência, habilidade e paciência.

Aos professores do Proped que participaram de forma direta ou indireta de minha formação, pelas discussões e ensinamentos apresentados ao longo do curso.

Aos professores e colegas do grupo de pesquisa, com os quais dividi muitos momentos e conhecimentos.

Aos meus alunos que são a causa de constante busca por conhecimento, pois em seus movimentos de aprender e desaprender me fazem refletir cada dia mais no processo de ensino-aprendizagem.

A todas as pessoas que contribuíram para realização deste trabalho.

Porque eu bem sei os pensamentos que tenho a vosso respeito, diz o Senhor; pensamentos de paz, e não de mal, para vos dar o fim que esperais. Então me invocareis, e ireis, e orareis a mim, e eu vos ouvirei.

E buscar-me-eis, e me achareis, quando me buscardes com todo o vosso coração.

Jeremias 29:11-13

RESUMO

OLIVEIRA, Helen. *Concepções de texto e a correção de produção escrita no ensino fundamental*. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O objetivo desta dissertação é verificar, de forma teórico-conceitual, como as escolhas do professor sobre o objeto da produção textual estão pautadas em documentos oficiais, tendo como base os estudos linguísticos ou a gramática normativa. Busca-se refletir sobre a abordagem que atualmente é encontrada no ensino da Língua Portuguesa, uma visão preponderantemente voltada para a interação discursiva, tendo como objetivo o estudo da textualidade e dos diferentes gêneros textuais. Como tal abordagem trabalha com o texto de forma reduzida, pois não considera o que é dito, mas atribui maior importância à estrutura do texto, o ensino acaba por não considerar o sujeito do discurso. Para entender a linha teórica escolhida pelos documentos oficiais e que acabam por refletir na prática do professor, realiza-se uma análise dos principais documentos oficiais que servem como base ao processo de ensino-aprendizagem (Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica) e uma comparação com dados da história do ensino de Língua Portuguesa e da teoria do currículo, buscando relacionar o paradigma de educação Moderno e o Pós-moderno com as práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Produção textual. Sujeito. Professor. Currículo.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Helen. *Concepts of text and the correction of written production in elementary school*. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The purpose of this research is to verify, in a theoretical-conceptual way, how the teacher's choices about the student's textual production are guided by official documents, based on the linguistic studies or the normative grammar. This work discusses the approach that is currently found in the teaching of the Portuguese Language, a point of view mainly focused on discursive interaction, which has the purpose the study of textuality and different textual genres. As this approach works with a reduced text, because does not consider what is said, but gives greater importance to the structure of the text, the teaching turns out not to consider the subject of discourse. To understand the theoretical line chosen by official documents that end up reflecting on teacher practice, we make an analysis of the main official documents that serve as the basis of teaching and learning (National Curriculum Parameters, Curriculum Guide and Reference Standard of the Assessment System of Compulsory Education) and a comparison between the data from the history of the teaching of Portuguese Language and the curriculum theory, and relating the Postmodern and Modern education paradigm with practices in classroom.

Keywords: Textual production. Subject. Teacher. Curriculum.

SUMÁRIO

| | | |
|-------|--|----|
| | INTRODUÇÃO | 10 |
| 1 | CONCEITOS E PROPRIEDADES DO TEXTO | 15 |
| 1.1 | Concepção clássica de texto | 17 |
| 1.2 | Referência de cultura do texto na linguística | 18 |
| 1.3 | Conceitos que caracterizam o texto | 19 |
| 1.3.1 | <u>Linguística textual</u> | 19 |
| 1.3.2 | <u>Análise do Discurso</u> | 24 |
| 1.4 | Concepções de texto e o Ensino de Produção Textual | 35 |
| 1.5 | Conclusões parciais | 38 |
| 2 | O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PROJETO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL | 41 |
| 2.1 | O currículo | 42 |
| 2.2 | Objetivos do currículo através dos tempos | 44 |
| 2.3 | Teorias do Currículo | 49 |
| 2.3.1 | <u>Teorias Tradicionais</u> | 51 |
| 2.3.2 | <u>Teorias Críticas</u> | 52 |
| 2.3.3 | <u>Teorias Pós-críticas</u> | 53 |
| 2.4 | O currículo e o conhecimento escolar: ensino de Língua Portuguesa | 55 |
| 2.5 | Conclusões parciais | 58 |
| 3 | O SENTIDO DO TEXTO NO MATERIAL DE APOIO A PRÁTICA DOCENTE | 59 |
| 3.1 | Análise dos documentos oficiais | 60 |
| 3.2 | Enfim, como o texto é trabalhado | 78 |
| 3.3 | Conclusões parciais | 84 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4 | UMA CONVERSA ENTRE OS DADOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 87 |
| 4.1 | E o currículo hoje? | 88 |
| 4.1.1 | <u>O currículo e a exclusão escolar</u> | 89 |
| 4.2 | Subjetividade e paradigma de conhecimento: o sujeito moderno e pós-moderno | 91 |
| 4.3 | Avaliação da produção escrita | 92 |
| 4.4 | O trabalho com a Produção Textual | 94 |
| 4.4.1 | <u>Os sujeitos na Produção Textual</u> | 96 |
| 4.5 | Conclusões sobre a escrita no espaço escolar | 97 |
| 4.6 | Conclusões parciais | 99 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| | REFERÊNCIAS | 104 |

INTRODUÇÃO

[...] valorize não só a razão, a linearidade da escrita, a letra, a tecnologia, mas outras fontes do saber, o coração, a pele, o olfato, etc. Uma prática docente que valorize uma aprendizagem que nos promova por inteiro e que seja coletivamente insurgente. Coletiva porque não isolada, mas que mantenha com outros um diálogo compartilhando as angústias, os erros, os acertos, as construções, as teorizações e reflexões, os sonhos.

(TRINDADE, 1999, p.15)

É notável o elevado número de estudantes que apresentam dificuldades na fluidez da escrita. Professores constantemente afirmam que seus alunos não sabem a forma correta de escrever. No entanto, verifica-se que, na maioria dos casos, as produções textuais pedidas na escola acontecem para atender ao aprendizado de normas e regras da língua e da organização e estrutura textual. Tal fato acaba influenciando um trabalho com a produção escrita de forma parcial, pois não leva em consideração o sujeito do discurso, a expressão pessoal. O ato de escrever não envolve somente um exercício de atendimento a um padrão da língua escrita, de repetição de esquemas formais e estéticos, mas também um trabalho com a necessidade do sujeito em manifestar-se através do discurso. No entanto, não se observa tal característica no ambiente escolar. Ruiz afirma que gostaria de "... *debruçar-se sobre um trabalho no qual acreditasse, um trabalho que não encarasse a correção como um fim em si mesma e, por isso, não se esgotasse nela*". (2001, p. 10).

Diante de uma determinada produção escrita, é necessário, em primeiro lugar, construir uma concepção crítica sobre o que quer analisar e sobre quem é o sujeito que escreve o texto, para que assim, possa aliar sua base teórica e sua prática pedagógica para a formação acadêmica de seu aluno. Desta forma, com clareza, poderá atender aos diversos alunos, tanto aqueles que se enquadram perfeitamente na estrutura da escrita esperada pela escola quanto aqueles que, com muito esforço,

conseguem colocar algumas ideias no papel. O texto deve ser considerado com um todo, uma unidade de sentido, ao invés da análise que focaliza apenas suas partes ou unidades menores, levando a uma correção que consiste em tingir de vermelho a produção textual e devolvê-la ao aluno, dando fim ao processo. Não é apenas a correção de erros gramaticais ou estruturas do texto que preparam o aluno para ser um produtor de bons textos. No entanto nota-se que a correção realizada, na maioria das produções, busca analisar a estruturação textual, estética e escrita conforme o padrão esperado, realizando assim apenas uma formação parcial no que se refere ao ensino.

O aprendizado da Língua Portuguesa é um fator determinante para a inclusão social e cultural do cidadão, pois ainda é privilegiado em diversos grupos sociais. Aqueles que não utilizam a língua culta nas situações exigidas, de forma oral ou escrita, são, de alguma forma, desprestigiados socialmente. A escrita é trabalhada em todos os anos escolares. No entanto, não deve ser cobrada da mesma forma em todos os níveis de ensino, pois cada nível apresenta uma maneira de abordar o conteúdo programado. Uma exposição aos textos escritos, para que o aluno possa ter contato com diferentes gêneros, desenvolvendo assim sua leitura, no que se refere desde o aprender a ler com proficiência até o desenvolvimento das estratégias de leitura. A escrita, momento em que o estudante realiza a produção do texto escrito, que deve ser inserido em um contexto real de interação. O estudo gramatical, que ocorre de maneira distinta nos diferentes níveis de aprendizagem, começando de forma epilinguística e terminando em uma reflexão metalinguística, entendendo esse processo como tendo início nos primeiros anos de escolaridade e terminando no Ensino Médio.

A precisão dessas habilidades torna-se, geralmente, o grande problema do aprendiz ao longo da vida acadêmica. Perde-se de vista o objetivo de interlocução e de expressão pessoal e passa-se a utilizar a escrita para praticar as convenções que regem a construção das palavras e sentenças e a norma padrão da linguagem escrita desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao verificar tal situação, pode-se perceber que muitos estudantes não apresentam fluidez na escrita, na medida em que escrevem para atender normas e regras. Porém, em grande medida, também não têm se apropriado destas normas e regras.

Entendemos que o objeto de pesquisa é sempre observado de um ponto de vista, fato que está estritamente ligado à subjetividade do pesquisador e de suas escolhas teóricas.

Como descobrir os elementos objetivamente essenciais que permitem compreender a estrutura social se a escolha entre o essencial e o acessório é, como o demonstrou de forma marcante Weber, inevitavelmente determinada por nossos valores subjetivos? (LÖWY, 2013, p.56)

Cabe então ressaltar que o processo de construção do objeto de investigação desse trabalho se deu a partir de um incômodo ao analisar as correções das produções textuais realizadas por professores do Ensino Fundamental I.

Ao fazer um trabalho com duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pude perceber que, mesmo apresentando discursos diferentes sobre como trabalhar com o texto, as professoras apresentavam a mesma postura no momento da correção das produções textuais. Ao realizar uma análise em tais correções, ficou evidente que os critérios para a correção das produções são muito parecidos, mesmo as professoras apresentando concepções de texto diferentes.

Esta semelhança entre diferentes professores na hora de corrigir a produção textual do aluno e o discurso quando indagados sobre o trabalho com a produção textual, me fez levantar alguns questionamentos. Como tais produções eram trabalhadas; quais critérios eram utilizados; como o professor lidava com o sujeito presente em cada texto? São essas algumas questões que me fizeram buscar uma análise para além do produto que está nas mãos do professor, um olhar que tenta perceber a real base teórica e curricular que sustenta sua prática. Pois, como afirma Senna (1995, p.3), “*A teoria precede o método,*”.

Com isso, neste trabalho, busca-se um olhar com base na compreensão de fenômenos educativos que sofrem influências de múltiplos fatores e são constituídos por vários saberes e sujeitos. Busca-se um “*universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.*” (MINAYO, 1996, p. 21 e 22).

Tem-se aqui ciência de que esse processo é apenas o início da investigação, que o objetivo de realizar uma análise nos discursos que influenciam o professor em

sua prática é apenas um caminho possível na análise do objeto que nos propusemos a investigar: a produção textual.

Ao realizar a correção de uma produção textual, o professor lança mão, de suas escolhas, com base em sua trajetória de vida, de seu referencial teórico, que fundamentará sua concepção de texto e aspectos gramaticais, e de sua prática, a forma como ele realiza a correção das produções. Levando em consideração tais fundamentos utilizados pelo professor, foi determinado um conjunto de procedimentos metodológicos a ser adotado para a verificação da tríade proposta: a teoria que o professor pretende adotar – a produção textual – a prática na correção do professor.

Para se ter uma visão ampla sobre a correção da produção textual na escola, foi feita a opção por dois segmentos da pesquisa. Em primeiro lugar, que é o que cabe a esta dissertação, uma revisão bibliográfica, com o objetivo de buscar e selecionar trabalhos que abordam as concepções de texto adotadas pelo professor, para que assim, se possa verificar como se apresenta o embasamento teórico e curricular dos professores de educação básica.

Em seguida, através de estudos futuros, objetiva-se uma análise da prática do professor, com base em instrumentos de análise de dados, para verificar qual concepção de texto o professor adota em sua prática e verificar se a concepção de texto que o professor considera na teoria é a mesma que ele utiliza em sua prática, conferindo, assim, qual seu objetivo na correção de tal produção.

Na presente dissertação, optou-se por realizar a primeira etapa da pesquisa, através de um levantamento bibliográfico de diferentes áreas da linguística e uma análise nos documentos que servem como base para a prática em sala de aula. Para tal estudo, foi realizada também uma análise dos diferentes tipos de currículos, para que fosse possível aclarar as diferentes concepções que há na escolha de uma determinada definição de texto e na escolha por uma determinada teoria nos documentos oficiais. Este estudo, portanto, requer uma detalhada busca teórica e uma comparação entre concepções de texto, tipos de currículo e linha teórica. Por acreditar que o trabalho ficaria muito extenso, optou-se, por isso, realizar apenas a parte teórica do estudo, acreditando que não haveria tempo hábil para a parte prática. Assim, a pesquisa referente à prática do professor será realizada em estudos futuros.

O trabalho define, no capítulo inicial, seu objeto de pesquisa: o texto. Com base nos fundamentos teóricos e conceituais de duas correntes da Linguística – Linguística Textual e Análise do Discurso – é possível notar que a definição de texto não encontra um conceito fechado e uno. Por isso, são muitas as possibilidades de definição, tendo em vista que dependerá da teoria que esteja embasando. Desta maneira, o primeiro capítulo busca apresentar o lugar de partida e a análise da estrutura textual das áreas que, de alguma forma, entendeu-se que estariam pautando ou que deveriam pautar o trabalho docente. Ao realizar uma varredura bibliográfica, busca-se apresentar algumas das principais correntes teóricas: Koch (1997, 2002, 2005, 2012) e Marcuschi (1983, 2008), Orlandi (1995, 2011).

Depois de uma análise teórica, o texto será visto a partir de um contexto específico: a escola. Desta forma, no segundo capítulo, passa-se a analisar o sentido do trabalho com língua portuguesa no Ensino Fundamental, para que assim seja possível entender qual é o lugar que o texto ocupa dentro de sala de aula. Com isso, será realizado um estudo sobre currículo, entendendo que tal conceito também não apresenta uma única definição. Este capítulo busca problematizar a questão do texto no currículo escolar, por isso, ocorre uma análise do currículo ao longo do tempo, apresentando suas diferentes teorias. Para fundamentar este apanhado conceitual e histórico de currículo, buscou-se referência em Doll (1997) e Silva (2010).

Após lançar luz sobre a relação do texto com o currículo, será realizada, no terceiro capítulo, uma análise dos documentos que servem como base para o trabalho do professor. Foram analisados os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, as Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro e as Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica.

Por fim, o quarto capítulo, realiza uma costura entre as definições de texto defendidas pelas diferentes correntes linguísticas e as teorias do currículo, mostrando como as escolhas do professor vão além da sala de aula, pois são embasadas em paradigmas construídos ao longo da história, que buscam atender demandas sociais e econômicas.

1 Conceitos e propriedades do texto

A palavra

... Sim Senhor, tudo o que queira, mas são as palavras as que cantam, as que sobem e baixam ... Prosterno-me diante delas... Amo-as, uno-me a elas, persigo-as, mordo-as, derreto-as... Amo tanto as palavras... As inesperadas... As que avidamente a gente espera, espreita até que de repente caem... Vocábulo amados... Brilham como pedras coloridas, saltam como peixes de prata, são espuma, fio, metal, orvalho... Persigo algumas palavras... São tão belas que quero colocá-las todas em meu poema... Agarro-as no voo, quando vão zumbindo, e capturo-as, limpo-as, aparo-as, preparo-me diante do prato, sinto-as cristalinas, vibrantes, ebúrneas, vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas... E então as revolvo, agito-as, bebo-as, sugo-as, trituro-as, adorno-as, liberto-as... Deixo-as como estalactites em meu poema; como pedacinhos de madeira polida, como carvão, como restos de naufrágio, presentes da onda... Tudo está na palavra... Uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava e que a obedeceu... Têm sombra, transparência, peso, plumas, pelos, têm tudo o que, se lhes foi agregando de tanto vagar pelo rio, de tanto transmigrar de pátria, de tanto ser raízes ... São antiquíssimas e recentíssimas. Vivem no féretro escondido e na flor apenas desabrochada... Que bom idioma o meu, que boa língua herdamos dos conquistadores torvos... [...]

Como pedrinhas, as palavras luminosas que permaneceram aqui resplandecentes... o idioma. Saímos perdendo... Saímos ganhando... Levaram o ouro e nos deixaram o ouro... Levaram tudo e nos deixaram tudo... Deixaram-nos as palavras.

*Pablo Neruda*¹

Com o texto acima, Pablo Neruda expressa seu amor pelas palavras. Deleita-nos com as comparações que utiliza, fazendo evocação aos sentidos. Proporciona um olhar diferente para a estrutura da palavra ao atribuir-lhe características da visão, comparando-as com objetos que se apreciam com a vista: *“Brilham como pedras coloridas”*; do tato, ao nos fazer senti-las: *“capturo-as, limpo-as, aparo-as”*; do paladar, no momento em que nos faz sentir o seu sabor: *“vegetais, oleosas, como frutas, como algas, como ágatas, como azeitonas...”*; e a audição, quando a escutamos de modo diferente *“Agarro-as no voo, quando vão zumbindo,”*.

Com sua linguagem figurada, Neruda insere o leitor nesse gosto pela escrita, propiciando um contato diferente com a palavra, que não se encerra em si mesma, mas é tida como rainha, dona do discurso: *“uma ideia inteira muda porque uma palavra mudou de lugar ou porque outra se sentou como uma rainha dentro de uma frase que não a esperava e que a obedeceu...”*. Sua fluidez na escrita permite vislumbrar a palavra, não qualquer palavra, mas aquela que proporciona ao sujeito ser o próprio discurso, e não apenas um condutor do mesmo: *“Prosterno-me diante delas... Amo-as, uno-me a elas, persigo-as, mordo-as, derreto-as...”*, como diz Neruda.

Tal visão singular da palavra, da formação textual, contribui para uma forma diferente de ver o texto. Não aquele estático, que se encerra em si, com um amontoado de palavras, mas algo que passa por todas as sensações, que *“Têm sombra, transparência, peso, plumas, pelos, têm tudo o que, se lhes foi agregando de tanto vagar pelo rio,”*. O que é texto para Pablo Neruda? O que é texto para a linguística? O que é texto para o professor?

¹ Disponível em: <http://www.releituras.com/pneruda_menu.asp>. Acesso em: 14 jun. 2013. Fragmento. *Adaptado: Novo Acordo Ortográfico.

Este capítulo tem a função de apresentar concepções de texto, e mostrar como os diferentes posicionamentos sobre ele influenciam diretamente a forma como se olha a estrutura textual. Como afirma Pablo Neruda, “*as revolvo, agito-as, bebo-as, sugo-as, trituro-as, adorno-as, liberto-as...*”.

Em um primeiro momento, apresenta-se a concepção clássica presente no trabalho docente sobre texto. Uma concepção que, na maioria das vezes, está no imaginário escolar, como uma reprodução do que está posto, sem uma reflexão crítica sobre tal conceito.

Em seguida, realiza-se um levantamento histórico sobre o tratamento do texto no campo da linguística, como ocorreu a passagem de uma análise no âmbito da palavra, transfrástica, para se pensar o texto como um todo, desde a sua produção até as situações sociocomunicativas em que está inserido.

Por fim, apresenta-se o conceito de texto em duas áreas da linguística: Linguística Textual e Análise do Discurso. A escolha por destacá-las deve-se ao fato de acreditar que a Linguística Textual é o referente teórico adotado pelo professor em sala de aula, de forma consciente ou não. Assim, sustentando-se, principalmente, nos trabalhos de Koch (1997, 2002, 2005, 2012) e Marcuschi (1983, 2008), busca-se analisar uma das principais teorias utilizadas no campo de avaliação de produção textual nas escolas brasileiras. Já a Análise do Discurso, com base nos trabalhos de Orlandi (1995, 2011) e Brandão (2012), é vista como um campo que se propõe para uma possível análise das produções textuais dos alunos, que busca algo além da tessitura interna do texto, ou seja, o discurso do sujeito.

1.1 Concepção clássica de texto

Tradicionalmente, pensava-se que a língua escrita era meramente um código que representava a fala. Seguindo essa orientação, a leitura seria a decodificação desse código e a escrita, a reprodução do código. Tal pensamento, até hoje, se percebe na concepção do professor. O professor, em uma atitude autoritária, ao solicitar tal produção, simplesmente tem abastecido o aluno com regras gramaticais descontextualizadas e algumas “dicas” de como escrever, esperando que, como em uma receita pronta, instantaneamente o aluno produza um bom texto, tendo em vista

que irá apenas reproduzir o código já estabelecido na fala.

Com isso, o texto é meramente a reprodução da língua falada, tal como a do professor tradicional. Ele não tem a clareza de que o texto escrito é uma produção que tem uma estrutura a ser compreendida, com dinâmicas a trabalhar, um evento em situação dialógica. O trabalho com o texto é praticamente intuitivo, pressupondo-se que se o aluno sabe falar e escrever, automaticamente produz um texto.

Na formação em Letras, aquilo que se aprende sobre o texto nem sempre se transfere para a docência, como se a teoria do texto e as práticas de produção fossem coisas completamente distintas. Assim, na escola, o trabalho com o texto enfrenta problemas de definição, tendo em vista que não apresenta um programa definido, como ocorre com a sintaxe, a morfologia, a fonética e a fonologia. Como consequência, ou simplesmente por visão equivocada de atribuição de importância, o espaço dedicado à produção de texto é bem reduzido na grade curricular tradicional, que é voltada principalmente para um extenso programa com base em uma abordagem metalinguística, que acaba ganhando espaço desde o Ensino Fundamental.

1.2 Referência de cultura do texto na linguística

A partir dos meados da década de 1980, o ensino de língua materna no Brasil vem apresentando discursos que evidenciam o texto como uma unidade didática privilegiada, o que eleva a importância da leitura e produção textual nas aulas de Língua Portuguesa. Este fato passou a denunciar um ensino voltado à gramática, centrado nas nomenclaturas e classificações, alterando assim de uma análise apenas frasal, para uma reflexão sobre o funcionamento da linguagem, tendo desta forma como objeto o texto.

Como analisa Soares (1998), com a contribuição das disciplinas linguísticas (Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise do Discurso) ao ensino de Língua Portuguesa, uma nova concepção de linguagem começou a orientar:

uma concepção que vê a língua como enunciação, discurso, [...] que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições sociais e históricas de sua utilização. (p. 59)

Segundo Conte (apud FÁVERO e KOCH, 2002, p.13 -17), distinguem-se três momentos fundamentais na passagem da teoria da frase à teoria de texto, a saber: a) estudos que tinham como objetivo uma análise transfrástica; b) estudos que visavam à construção de gramáticas textuais dos falantes; c) estudos que priorizam as condições de produção, o contexto de produção, o resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situação sociocomunicativas. Com isso, a Linguística Textual, que tem seu início em 1970 na Europa, passa então a trabalhar não mais com a palavra ou a frase, mas sim o texto, por serem os textos a forma específica de manifestação da linguagem.

1.3 Conceitos que caracterizam o texto

Ao entrar na escola, o texto é visto em diferentes momentos, do lúdico ao didático. Ao avançar nos anos acadêmicos, o aluno vai desenvolvendo as habilidades esperadas com relação ao texto, da leitura à produção. No entanto, algo que é tão presente no dia a dia do ser humano, não apresenta tão fácil definição. O que é texto? A resposta para tal pergunta depende da vertente teórica na qual esteja se embasando. Pode-se pensar o texto a partir de uma microestrutura, que “*é o conjunto articulado de frases, resultados mecanismos léxico-gramaticais que integram a superfície do textual*” (GUIMARÃES, p. 11); ou de uma macroestrutura, que é a “*estrutura que se identifica como o significado global do objeto do texto*” (GUIMARÃES, p. 11).

1.3.1 Linguística textual

Como já foi dito, a Linguística Textual surgiu na década de 1960 na Europa, mais precisamente na Alemanha, buscando desenvolver a ciência da estrutura e do

funcionamento do texto. A análise, nesse momento, ultrapassa o limite da frase, passando assim a pensar o texto. No início, segundo Koch (2012, p. 7), a preocupação estava em descrever os fenômenos sintático-semânticos que ocorrem entre enunciados ou sequências de enunciados. Nesse momento, passa-se a observar o nível interfrasal ou transfrástica.

Por outro lado, o movimento de desenvolver a Linguística Textual em uma linguística de análise entre frases mostra-se insatisfatório, pois acaba por deixar sem explicação alguns fenômenos, entendendo que o texto não pode ser considerado como uma sequência de frases isoladas. Surge, por conseguinte, na década de 1970, o interesse na construção de “*gramáticas textuais*”, que têm como objetivo “*apresentar os princípios de constituição do texto em dada língua.*” (KOCH, 2012, p. 7). Como ponto de partida, encontra-se a obra clássica no campo da Linguística Textual publicada em 1976: *Cohesion in English*. Halliday e Hasan entendem como texto “*qualquer passagem oral ou escrita, tomada como uma unidade, não importando a extensão*” (apud ZANDWAIS, 2010, p. 2). Em tal perspectiva, o texto é visto como o uma “*unidade da língua em uso*”, mas não formal e sim semântica (ZANDWAIS, 2010, p. 2). No entanto, com o passar do tempo, notou-se a inviabilidade da construção de tais gramáticas, pois segundo Koch (1997, p. 69)

O projeto revelou-se demasiado ambicioso e - acima de tudo - pouco produtivo- como estabelecer as regras capazes de descrever todos e apenas todos os textos possíveis em uma língua natural L? Não haveria sempre a possibilidade de surgirem textos que não se enquadrassem nelas ou que viessem a colocá-las em xeque, ou, ainda, novos tipos de textos não previstos pelas regras da gramática? Estas são apenas algumas das perguntas que acabaram por levar ao abandono da tarefa.

A partir de tal constatação, surgem as Teorias do Texto, no plural porque apresentam várias vertentes, “*que se propõe como tarefa investigar a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos.*” (KOCH, 1997, p. 70). Entre os principais representantes de cada uma delas, pode-se destacar, em ordem cronológica:

Roland Harweg

Um dos pioneiros da Linguística Textual, Harweg entende o texto como “uma sucessão de unidades linguísticas constituída por uma cadeia de pronominalizações ininterruptas.” (apud KOCH, 1997, p. 70). Nessa concepção, uma sequência de

frases só pode constituir um texto à medida que os referentes sejam retomados em cada uma delas por meio de formas de substituição, pelos pronomes, expressões nominais etc. No entanto, a interligação com múltiplo referenciamento não se mostrou suficiente no que se refere a tornar um conjunto de sentenças um texto.

Harald Weinrich

Para Weinrich o texto é uma “sequência lexical linear de lexemas e morfemas que se condicionam reciprocamente e que, de modo recíproco, constituem o contexto.” (KOCH, 2012, p. 9)

Dieter Wunderlich

Um dos principais linguistas responsáveis pela incorporação da pragmática nas pesquisas sobre o texto, tratando em suas obras as questões relativas à dêixis e aos atos de fala. (KOCH, 1997)

Siegfried J. Schmidt

Schmidt entende o texto como “*qualquer expressão de um conjunto linguístico em um ato mais global de comunicação (...) Para ele, a textualidade é o modo de toda e qualquer comunicação transmitida por sinais, inclusive os linguísticos.*” (KOCH, 1997, p. 71)

Robert de Beaugrande e Wolfgang U. Dressler

A obra *Einführung die Textlinguistik*, de Beaugrande e Dressler, dedica-se ao exame dos padrões de textualidade, que se entende como: coesão e coerência (centrados no texto); informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (centrados no usuário). Há uma grande ênfase no estudo da coerência e do processamento do texto. (KOCH, 1997, 2012)

Teun A. van Dijk

No início, Dijk encontra-se no grupo que tenta elaborar uma gramática textual, mas logo abandona o projeto que dá início ao estudo das macroestruturas textuais e das superestruturas ou esquemas textuais. Em parceria com Walter Kintsch, inicia o estudo das estratégias de processamento textual, buscando construir um modelo de compreensão do discurso. (KOCH, 1997)

Além desses, outros autores corroboraram com o estudo do texto na concepção de Linguística Textual. Marcuschi apresenta uma “*definição provisória*” da Linguística Textual:

Proponho que se veja a Linguística do Texto, mesmo que provisória e genericamente, como o estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a Linguística Textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.” (1983, p. 12-13)

A partir dos anos 1980, a Linguística toma como maior ênfase os estudos sobre coesão e coerência textuais,

Passando-se a postular que não se trata de mera propriedade ou qualidade do texto em si, mas de um fenômeno muito mais amplo: a coerência se constrói, em dada situação de interação, entre o texto e seus usuários, em função da atuação de uma complexa rede de fatores, de ordem linguística, sociocognitiva e interacional. (KOCH, 1997, 74)

Vários trabalhos foram produzidos nessa linha da Linguística Textual Charolles, Petöfi & Sózer, 1983; Neubauer, 1983; Petöfi, 1986; Sözer, 1985; Conte, Petöfi & Sözer, 1989, entre várias outras. Já no Brasil, podemos citar os trabalhos de Marcuschi (1983), Koch (1987, 1989, 1992); Koch & Travaglia (1989, 1990); Favero (1991) e Bastos (1985).

Por fim, outras tendências surgem, em estudos mais recentes, tendo como base a investigação na área de sociocognitiva:

as questões relativas ao processamento do texto, em termos de produção e compreensão, à representação do conhecimento na memória, aos sistemas de conhecimento postos em ação por ocasião do processamento, às estratégias sociocognitivas e interacionais nele envolvidas, entre muitas outras... (KOCH, 1997, p. 74)

Como autores representantes desse momento, temos Heinemann & Viehweger (1991), Adam (1990 e 1993), Nussbaumer (1991) e, no Brasil, Koch e Marcuschi.

Com tal varredura histórica, pode-se observar que a Linguística Textual percorreu um longo caminho

de uma disciplina de inclinação primeiramente gramatical (análise transfrática, gramáticas textuais), depois pragmático-discursiva, ela transformou em disciplina com forte tendência sócio-cognitiva: as questões que ela se coloca, em nossos dias, são as relacionadas com o processamento sociocognitivo de textos escritos e falados. (KOCH, 2001, p. 86)

Após esta apresentação, nota-se que a Linguística Textual passou por três fases distintas:

- 1- O primeiro momento conhecido como Análise Transfrática, que consistia na *“ampliação de classificações já existentes dos tipos de relações passíveis de serem estabelecidas, entre as orações, por meio de determinados conectivos”* (BENTES, 2001, p. 248). Sendo, por conseguinte, o texto entendido como uma estrutura acabada e pronta, com ênfase no aspecto material.
- 2- A segunda fase, chamada de Gramática do Texto, pois apresentava como objetivo descrever uma gramática considerada *“um sistema finito de regras, comum a todos os usuários da língua, que lhes permitiria dizer, de forma coincidente, se uma sequência linguística é ou não um texto, é ou não um texto bem formado.”* (BENTES, 2001, p. 251). Assim, o texto era considerado uma sequência linguística coerente em si.
- 3- Por fim, o terceiro momento, denominado Teoria ou Linguística Textual, com a ideia de *“permitir representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam compreender e interpretar uma sequência linguística.”* (KOCH; TRAVAGLIA, 2012, p. 58). O texto é entendido, neste momento, como atividade interacional entre interlocutores e, com isso, passa-se a considerar o contexto da produção textual, sendo assim o texto *“resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas.”* (BENTES, 2001, p. 246-247). Desta forma, começa-se a pensar nas condições de textualidade (BEAUGRANDE ; DRESSLER apud KOCH, 2012, p. 11): coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade.

| | |
|-------------------|--|
| Coesão | Relações de sentido existentes no interior do texto. Continuidade baseada na forma. (Marchuschi, 2008, p. 99) |
| Coerência | Uma relação de sentido que se manifesta entre os enunciados, em geral de maneira global e não localizada. (Marchuschi, 2008, p. 121) |
| Informatividade | O que o texto quer transmitir e o que é possível extrair dele. (Marchuschi, 2008, p. 132) |
| Situacionalidade | É a relação do evento textual à situação (social, cultural, ambiente etc). (Marchuschi, 2008, p. 128) |
| Intertextualidade | Relações entre um texto e outros textos relevantes encontrados em experiências anteriores. (Marchuschi, 2008, p. 129) |
| Intencionalidade | A intenção do autor como fator relevante para a textualidade. (Marchuschi, 2008, p. 126) |
| Aceitabilidade | Diz respeito à atitude do receptor do texto. (Marchuschi, 2008, p. 127) |

Para Koch (2002), a Linguística Textual é uma abordagem interacional e sociocognitiva, entendendo o texto como

lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais [...], ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como funções de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeráveis possibilidades de organização textual que cada língua oferece. (p. 9).

1.3.2 Análise do Discurso

Outra concepção de texto é apresentada pela Análise do Discurso (doravante AD), que trabalha com a plurisignificação dos atos comunicativos, ou seja, com o texto e seu funcionamento, levando em consideração o significado, as intenções e os requintes literários. Se o foco da Linguística Textual está nos elementos que caracterizam a textualidade do texto, a AD irá considerar tal textualidade como “*função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade.*” (ORLANDI, 1995, p.111), entendendo que tal exterioridade difere do que se entende na AD. Se para a Linguística Textual a palavra significa em si e em relação com outras estruturas textuais, para a Análise do Discurso quando

uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa.

É assim que, na compreensão do que é texto, podemos entender a relação com o interdiscurso, a relação com os sentidos (os mesmos e os outros). (ORLANDI, 1995, p.111-112)

Com isso, o texto toma um caráter histórico, entendido como discurso, um objeto linguístico-histórico. E, como afirma Orlandi (1995) “*é a partir dessa definição que tenho procurado entender o que é o texto para a análise de discurso francesa.*” (p. 112). A relação entre texto e discurso aqui trabalhada é a mesma defendida pela autora:

Pensando-se aqui o texto não como unidade formal, mas pragmática, ou seja, aquela em cujo processo de significação também entram os elementos do contexto situacional. Dessa forma, posso dizer que texto e discurso se equivalem, entretanto em níveis conceituais diferentes: discurso é conceito teórico e metodológico e texto é conceito analítico. Por isso, é possível tratar um texto sob outros aspectos que não o discursivo e aí texto e discurso se distinguem.

Em resumo, diria que, do ponto de vista analítico, na perspectiva da análise do discurso, o texto visto, pois, como unidade de significação é o lugar mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem. Porque parto da totalidade e não das partes segmentadas, isto é, procedo analiticamente. (2011, 116-117)

Para traçar a trajetória histórica da Análise do Discurso, utilizaremos os trabalhos de Orlandi (2013) e Brandão (2012).

No século XX, as teorias dos Formalistas Russos abriram caminho ao abordarem o texto de forma diferente do que se pensava na época. Prenunciaram uma análise de conteúdo, se perguntando “como” no lugar do “o quê”. Assim, o trabalho com o texto não é

apenas como ilustração ou como documento de algo que já está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade. (ORLANDI, 2013, p.18)

Destaca-se, no entanto, que tal abertura em direção ao discurso foi interrompida, segundo Brandão (2012), com o avanço dos estudos dos estruturalistas, que tinham como objeto estudar a estrutura do texto. O Estruturalismo entende que a obra é uma estrutura, isto é, significa encará-la como um sistema de relações, que ocorre a partir do relacionamento interno das partes, ou

seja, afasta assim toda e qualquer relação externa do texto, com o mundo, com a realidade, estudando o texto nele mesmo e por ele mesmo.

Ainda segundo Brandão, os anos 50 foram decisivos para a constituição da Análise do Discurso com disciplina. Surge o trabalho de Harris (*Discourse analysis*, 1952), que não considera a língua apenas como estrutura, mas leva em consideração o caráter social, percebendo-a como um sistema dinâmico. Assim, o autor ultrapassa uma análise feita ao nível frasal. Por outro lado, também surgem os trabalhos de R. Jakobson e E. Benveniste, no campo da enunciação.

E é a partir desses trabalhos, que surgem duas propostas diferentes da teoria da análise do discurso, uma de linha americana e outra europeia – francesa. Harris, mesmo sendo considerado um marco nos estudos da análise do discurso, permanece, em sua obra, com uma simples extensão da linguística, pois “*transfere e aplica procedimentos de análise de unidades da língua aos enunciados e situa-se fora de qualquer reflexão sobre a significação e as condições sócio-históricas*” (BRANDÃO, 2012, 14). Já Benveniste, considera o sujeito falante, realizando uma busca no que se refere à inserção desse sujeito nos enunciados por ele produzidos, considerando assim a tríade enunciado-sujeito-mundo.

- **Análise do Discurso Francesa**

Para a AD francesa, a linguagem já não é vista apenas em seu sistema interno, mas também enquanto formação ideológica. Como afirma Brandão (2012, p. 18),

Preconizando, assim, um quadro teórico que alie o linguístico ao sócio-histórico, na AD, dois conceitos são nucleares: o de ideologia e o de discurso. As duas grandes vertentes que vão influenciar a corrente francesa de AD são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as ideias de Foucault. É sob a influência dos trabalhos desses dois teóricos que Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, elabora os seus conceitos.

No período de sua constituição, nas décadas de 1960 e 1970, a AD apresentou ao menos três linhas de pensamento, com propostas teóricas distintas: a linha de Michel Pêcheux, a linha sociolinguística (Macellesi, Gardin e Guespin) e a linha de Michel Foucault. A AD francesa originou-se do confronto a alianças da teoria dessas três linhas. Também, três domínios disciplinares fazem parte dessa construção: a

Linguística, a Psicanálise e o Marxismo. Não apenas utiliza os conceitos desses campos do saber, lançando mão de uma visão interdisciplinar, mas também os questiona.

- **Contribuição da Linguística para a Análise do Discurso**

Bakhtin, dentre outros estudiosos, entendeu como objeto da linguística apenas a língua, considerando-a como um fato social que surge na necessidade de comunicação, também a considera como algo decorrente da manifestação individual. Acreditando que o ato de enunciação ultrapassava a barreira do individual para algo mais social, o autor passou a considerar as relações entre o linguístico e o social. Por isso, a ideia da linguística limitada ao estudo interno da língua passa a perder força. (BRANDÃO, 2012)

Sistema de significação da realidade, a linguagem é um distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa. E é nessa distância, no interstício entre a coisa e sua representação signica, que reside o ideológico. [...] a linguagem não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente... (BRANDÃO, 2012, p.9)

No momento em que os estudos não são voltados mais para o sistema neutro apregoadado por Saussure, mas em um caminho que considere o extralinguístico, a linguística ilumina o caminho para a prática do discurso da AD, que, por sua vez, conjuga a língua e a história na produção de sentidos, considerando a língua como condição de possibilidade do discurso. (ORLANDI, 2011, p.118)

Nos estudos discursivos, não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura mas sobre tudo como acontecimento. Reunindo estrutura e acontecimento a forma material é vista como o acontecimento do significado (língua) em um sujeito afetado pela história. (ORLANDI, 2013, 19)

- **Contribuição da Psicanálise para a Análise do Discurso**

A psicanálise contribui no deslocamento da noção de homem para a de sujeito, sendo tal sujeito descentrado, pois é afetado pelo real da língua e pelo real da

história. Tal afetação não está sob o controle do sujeito, entendendo que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2013, p.19-20).

[...] o acontecimento significativo que é o discurso tem como lugar fundamental a subjetividade. E para compreendermos esse acontecimento é preciso acrescentar que o acontecimento do significativo no homem é que possibilita o deslocamento heurístico da noção de homem para a de sujeito. O que acarreta imediatamente dois deslocamentos paralelos: o de sentido e o da própria língua, posta esta em relação com a história. (ORLANDI, 1999, p. 11).

Segundo Brandão (2012), há duas tendências sobre a reflexão da língua. Primeiramente, a língua tinha como função a representação do real, ou seja, “*um enunciado era verdadeiro se correspondesse a um estado de coisas existentes.*” (p. 53). Em tal visão, não se apresenta a questão da subjetividade.

Em oposição a este paradigma, surge uma nova forma de ver a linguagem. Para uma vertente de linguistas e filósofos modernos, essa função deixa de ser fundamental, pois passam a ver a língua como função demonstrativa, “*... a língua adquire espessura própria, pois, liberta das amarras que a prendiam a uma concepção que a considerava apenas enquanto capacidade de exprimir representações, passa a ser desvendada na sua estrutura*” (p. 54). Nessa concepção, a linguagem é considerada o “*lugar da constituição da subjetividade*” (p. 54), o sujeito, por conseguinte, passa a ter um posicionamento privilegiado.

- **Contribuição do Marxismo para a Análise do Discurso**

A linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamentos; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. [...] a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção. (BRANDÃO, 2012, p.11)

Conceito de ideologia

O termo ideologia não se apresenta de forma simples e homogênea, seu significado mostra-se por diferentes nuances, por isso, decorrem muitas controvérsias ao seu respeito.

Segundo Chauí (apud BRANDÃO, 2012, p.19),

[...] o termo 'ideologia', criado pelo filósofo Destutt de Tracy, em 1810, na obra *Elements de Idéologie*, nasceu como sinônimo da atividade científica que procurava analisar a faculdade de pensar, tratando as ideias como fenômenos naturais que exprimem a relação do corpo humano, enquanto organismo vivo, com o meio ambiente.

Com Napoleão, o termo ideologia passa pela primeira vez a ser visto como pejorativo, pois o mesmo qualifica os ideólogos franceses de *“abstratos, nebulosos, idealistas e perigosos (para o poder) por causa do seu desconhecimento dos problemas concretos”*. (REBOUL, apud BRANDÃO, 2012, p.19).

Na teoria de Marx e Engels, a noção de ideologia também estará no campo negativo, assim como em Napoleão. Para eles, a ideologia separa a produção de ideias das condições sociais e históricas em que são produzidas. Desta maneira, a análise de dados somente ocorre com aqueles possíveis de verificação, ou seja, uma análise puramente empírica, pois os dados na realidade são *“os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, aquelas que já encontraram à sua espera e aquelas que surgem com a própria ação”* (MARX apud BRANDÃO, 2012, p.20). Com isso, a ligação entre a estrutura social, política e produção, deveria ser mostrada de forma empírica, realista. Contudo, o que as ideologias fazem é *“colocar os homens e suas relações de cabeça para baixo...”* (apud BRANDÃO, 2012, p.20), representando, segundo o autor, um desvio de percurso que consiste em partir das ideias para chegar à realidade. (BRANDÃO, 2012). É nesse momento, para Marx (apud BRANDÃO, 2012, p. 20) que nasce *“a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações e das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais...”*.

Desta maneira, tal separação do trabalho intelectual do trabalho material, atribui uma autonomia ao primeiro, prevalecendo à expressão das ideias da classe dominante. Segundo Marx (apud BRANDÃO, 2012, p. 21)

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual. A classe que tem à sua disposição meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção espiritual. [...] Na medida em que dominam como classe determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que o façam em toda a sua extensão e, conseqüentemente, entre outras coisas, dominem também como pensadores, como produtores de ideias; que regulem a produção e

distribuição de ideias de seu tempo e que suas ideias sejam, por isso, as ideias dominantes da época.

De tal forma, *“ela (ideologia) é um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos [...] Necessária à dominação de classe, a ideologia é ilusão”* (CHAUI apud BRANDÃO, 2012, p. 21). Assim, a ideologia citada na obra de Karl Marx é, especificamente, a ideologia da classe dominante.

Althusser, em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970), afirma que a classe dominante para manter-se no controle, gera mecanismos de perpetuação ou de reprodução das condições materiais, ideológicas e políticas de exploração. E é aí que entra o papel do Estado, através de seus Aparelhos Repressores (Governo, Administração, Exército, polícia, tribunais, prisões) e Aparelhos Ideológicos (instituições tais como: família, igreja, política, sindicato, cultura, informação), intervindo pela repressão ou pela ideologia, levando a classe dominada a submeter-se às condições e exploração da classe dominante.

Em um segundo momento, Althusser (1970) traz em seu trabalho a conceituação do que entende como ideologia em geral, que seria *“a abstração dos elementos comuns de qualquer ideologia concreta, a fixação teórica do mecanismo geral de qualquer ideologia”* (apud BRANDÃO, 2012, p. 24) e, para explicar tal conceito, formula três hipóteses:

a) *“a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência.”*

Contrapondo-se ao caráter equivocado abordado nos estudos marxistas, no qual a ideologia estaria como representação mecânica da realidade, para Althusser, *“a ideologia é a maneira pela qual os homens vivem a sua relação com as condições reais de existência, e essa relação é necessariamente imaginária”* (BRANDÃO, 2012, p. 24).

b) *“a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas.”*

Para Althusser, a ideologia tem uma existência material e não espiritual e ideal, *“a ideologia se materializa nos atos concretos, assumindo com essa objetivação um caráter moldador das ações.”* (BRANDÃO, 2012, P. 25).

c) *“a ideologia interpela indivíduos como sujeitos.”*

A ideologia constitui indivíduos concretos em sujeitos. Através de mecanismos de interpelação e (re)conhecimento do indivíduo, a ideologia transforma-o em sujeito. “*O reconhecimento se dá no momento em que o sujeito se insere, a si mesmo e a suas ações, em práticas reguladoras pelos aparelhos ideológicos. [...] será somente através do sujeito e no sujeito que a existência da ideologia será possível.*” (BRANDÃO, 2012, p. 26).

A Linguística, então, aparece como um horizonte para o projeto althusseriano da seguinte maneira: como a ideologia deve ser estudada em sua materialidade, a linguagem se apresenta como o lugar privilegiado em que a ideologia se materializa. A linguagem se coloca para Althusser como uma via por meio da qual se pode depreender o funcionamento da ideologia. (MUSSALIM, 2004, p. 104)

Ricoeur apresenta o fato de o fenômeno ideológico ser fortemente marcado pelo marxismo, posicionamento que apresenta não discordando ou concordando com Marx, mas sim, o que leva a aceitar sem críticas, pois ocorre uma identificação redutora de tal fenômeno, ocorrendo, por conseguinte, a “*identificação de ideologia com as noções de erro, mentira, ilusão.*” (BRANDÃO, 2012, p. 26). Sua análise considera três instâncias:

- 1) Função geral da ideologia: à ideologia é atribuída a função geral de mediadora na integração social. Apresenta cinco etapas:
 - 1.1) A ideologia perpetua um ato fundador inicial – “*Seu papel não é apenas de difundir a convicção para além do círculo dos pais fundadores, para convertê-la num credo de todo o grupo, mas também o de perpetuar a energia inicial para além do período de efervescência.*” (RICOEUR apud BRANDÃO, 2012, p. 27).
 - 1.2) A ideologia é dinâmica e motivadora – pois impulsiona uma práxis social, motivando-a.
 - 1.3) Toda a ideologia é simplificadora e esquemática – apresenta um caráter codificado para que se possa dar uma visão de conjunto, de história, de mundo.
 - 1.4) Uma ideologia é operatória e não temática – “*ela opera atrás de nós [...] É a partir dela que pensamos, mais do que podemos pensar sobre ela.*” (RICOEUR apud BRANDÃO, 2012, p. 28)

- 1.5) A ideologia é intolerante devido à inércia que parece caracterizá-la – pois é conservadora e resistente às mudanças, tendo em vista que essas põem em risco a ordem estabelecida por ela.
- 2) Função de dominação – está ligado aos aspectos hierárquicos da organização social cujo sistema de autoridade interpreta e justifica.

Toda autoridade procura, segundo seus sistemas políticos, legitimar-se, e para tal é necessário que haja correlativamente uma crença por parte dos indivíduos nessa legitimidade. Como a legitimação da autoridade demanda mais crença do que os indivíduos podem dar, surge a ideologia como sistema justificador da dominação. (BRANDÃO, 2012, p. 29)

- 3) Função de deformação – é nessa função que a ideologia apresenta a noção marxista propriamente dita. Para Ricoeur, é básico, na ideologia, sua função mediadora incorporada ao vínculo social:

a ideologia é um fenômeno insuperável da existência social, na medida em que a realidade social sempre possuiu uma constituição simbólica e comporta uma interpretação, em imagens e representações, do próprio vínculo social. (RICOEUR apud BRANDÃO, 2012, p. 29).

As diferentes maneiras de entender a ideologia aqui apresentadas, acarretam distintos modos de tratar a relação linguagem-ideologia.

Em primeiro lugar, há a tradição ligada ao conceito de Marx, que apregoa a ideologia como um mecanismo que deforma a realidade. Preconiza a existência de um discurso ideológico, que apresenta como objetivo legitimar e reproduzir o poder da classe dominante.

Em um segundo momento, apresenta-se uma visão de ideologia não tão restrita como no marxismo. Uma noção mais ampla, como afirma Brandão (2012):

uma concepção de mundo de uma determinada comunidade social numa determinada circunstância histórica. Isso vai acarretar uma compreensão dos fenômenos linguagem e ideologia como noções estreitamente vinculadas e mutuamente necessárias, uma vez que a primeira é uma das instâncias mais significativas em que a segunda se materializa. Nesse sentido, não há um discurso ideológico, mas todos os discursos o são. (p. 30)

- **Contribuição de Foucault para a Análise do Discurso**

Conceito de discurso

Para Foucault, o discurso é como uma dispersão, pois seus elementos formadores não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Segundo o autor, através das *regras de formação* que seria possível a determinação dos elementos que compõem o discurso, a saber:

os objetos que aparecem coexistem e se transformam num 'espaço comum' discursivo; os diferentes *tipos de enunciação* que podem permear o discurso; os *conceitos* em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os *temas e teorias*, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias. (BRANDÃO, 2012, p. 32).

Foucault (apud BRANDÃO, 2012, p. 33) define discurso como um “*conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva*”. Para ele, o enunciado seria como uma unidade elementar, básica que forma o discurso, possuindo quatro características, que diz respeito (apud BRANDÃO, 2012, p. 34-36):

- a) à relação constitutivas do enunciado;
- b) à relação do enunciado com seu sujeito;
- c) à existência de um domínio;
- d) à sua condição material.

A contribuição de Foucault foi de tamanha importância para a Análise do Discurso, pois formulou algumas diretrizes para uma análise discursiva, no entanto, deixa a tarefa de relacionar tais diretrizes com o nível linguístico para ser completada pelos linguistas. Dentre suas principais contribuições, ressalta Brandão (2012, p. 37), para este campo de estudo, podemos citar:

- a) A concepção de discurso considerado como prática que provém dos saberes, e a necessidade de articulá-lo com outras práticas não discursivas.
- b) O conceito de formação discursiva².

² “sempre que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, uncionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva” (FOUCAULT, 1997, p. 43).

- c) A distinção entre enunciação e enunciado.
- d) A concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico, como luta.
- e) A concepção de que o discurso é o espaço no qual saber e poder se articulam.
- f) A concepção de que o discurso, como gerador de poder, seleciona, organiza e redistribui certos procedimentos que garantem a estabilidade de seu poder.

- **Contribuição de Pêcheux para a Análise do Discurso**

Pêcheux e Fuchs, visando desenvolver uma articulação entre a concepção de discurso de Foucault e uma teoria materialista, apregoam um quadro epistemológico geral da Análise do Discurso, que engloba três regiões do conhecimento (BRANDÃO, 2012, p. 38):

1. *“O materialismo histórico como teoria das formações sociais e suas transformações, incluindo a ideologia”;*
2. *“A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;”*
3. *“A teoria do discurso, como a teoria da determinação histórica dos processos semânticos.”*

Tais áreas estão permeadas pela teoria da subjetividade, de natureza psicanalítica, entendendo que o sujeito é afetado pelo inconsciente. Na teoria materialista do discurso, conceitos de história, língua, ideologia e inconsciente ganham novas dimensões e formulações no processo discursivo.

As bases que Pêcheux procura estabelecer para teoria materialista do discurso partem de dois pontos de vista: a semântica não seria uma parte da linguística, mas seu “ponto nodal” e é a partir deste “ponto nodal” que a linguística aproxima-se da filosofia e o materialismo histórico.

A ligação entre a filosofia materialista e a linguística fez com que esta última fizesse uma revisão de seus próprios objetivos e questionasse sua relação com a ciência das formações sociais.

Pêcheux propõe, ao realizar uma distinção entre base linguística e processo discursivo-ideológico, que (BRANDÃO, 2012, p. 42):

- a) a língua constitui a condição de possibilidade do discurso;
- b) os processos discursivos constituem a fonte da produção dos efeitos de sentido no discurso e a língua é o lugar material em que se realizam os efeitos de sentido.

Segundo a teoria pêcheuxtiana

se processo discursivo é produção de sentido, discurso passa a ser o espaço em que emergem as significações. E aqui o lugar específico da constituição com a de condição de produção e formação ideológica, vai constituir uma tríade básica nas formulações teóricas da análise do discurso. (BRANDÃO, 2012, p. 42).

1.4 Concepções de texto e o Ensino de Produção Textual

No ensino de Língua Portuguesa, diferentes concepções de língua provocam diferentes objetivos de trabalho, o que acarreta práticas pedagógicas distintas. Ao propor uma atividade de produção textual aos alunos, são as bases teóricas que subsidiam a prática docente nas atividades, ou seja, determinam a forma como o professor entende e trabalha com a produção escrita do aluno.

Ao corrigir uma produção textual, o professor pode objetivar: analisar se a gramática ensinada nas aulas de Língua Portuguesa foi devidamente aprendida, sendo o texto um suporte para prática de regras, para a busca por uma escrita padrão e um meio de repetição visando a perfeição; trabalhar o texto em sua estrutura, no que se refere à tríade “*linguística, cognitiva e social*” (KOCH, 1997, 2002, 2005, 2012), entendendo que o trabalho com o texto deve vir ligado a função de representação e comunicação da língua; por fim, trabalhar com as “*concepções de subjetividade e de determinações sociais que demarcam as possibilidades e as condições de produção do discurso*” (VOESE, 2004, p.19)

Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 1990, ocorreu uma crítica, nos documentos oficiais, ao ensino normativo da gramática. Assim, o texto, que outrora era visto como suporte para a verificação de normas e regras da língua, passa a ser considerado, pelo menos nos documentos oficiais, em sua textualidade, proposta do Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa,

“um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade.” (BRASIL, 1997, p. 23).

Segundo Koch (1997, p. 74), atualmente, depois de várias mudanças sofridas pela Linguística textual, que passou desde uma inclinação para a gramática, fenômenos sintático-semânticos (análise transfrática, gramática textual); passando por uma ideia mais pragmático-discursiva; por fim, traçando um caminho sociocognitivista, no qual começa a pensar o texto como

lugar de constituição e interação de sujeitos sociais, como um evento que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente objetos-de-discurso e sentidos, como função de escolha operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece. O texto é visto, pois, como um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado... (KOCH, 2005, p. 87)

O aspecto social, apontado por Koch, segundo a teoria da Linguística Textual, diz respeito ao contexto sociocognitivo, ou seja, um estudo de um contexto que envolve a organização textual, a relação com a interação mediada texto-sujeitos, um conhecimento que é partilhado entre produtor e receptor, sendo ativados na atividade interpretativa.

[...] o contexto, da forma como hoje é entendido no interior da Linguística Textual abrange [...] não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sócio-políticocultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal [...]: o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico [...], o conhecimento da situação comunicativa e de suas “regras” (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico [...], o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). (KOCH, 2002, p. 24)

Com isso, segundo destaca a autora, os conhecimentos necessários para tal interação verbal são: linguístico, enciclopédico, da situação comunicativa, das regras que regem a situação comunicativa, superestrutural, estilístico, sobre os variados gêneros textuais e de outros textos relevantes encontrados em nossa cultura.

Assim, a Linguística Textual preocupa-se em analisar a produção, recepção e interpretação dos textos. Nesta perspectiva, produtor, receptor e interpretador são *“atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a*

comunicação não poderia existir” (KOCH, 2002, p. 15). Por conseguinte, a concepção de sociointeração da linguagem entende que o contexto sociocognitivo é um fator importante para o estudo de um contexto mais amplo, que envolve a organização textual. Os conhecimentos arquivados na memória dos “atores” são importantes para que estes possam compreender os textos e se fazer compreender através da produção textual.

Em tal linha teórica, o professor tem a função de propiciar tal conhecimento para o aluno, para que ele possa compreender/produzir diferentes gêneros textuais. Assim, os fatores responsáveis pela textualidade, já citados, são cruciais no trabalho com o texto: coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (BEAUGRANDE & DRESSLER apud KOCH, 2012, p. 11).

Ao tomar a linguagem a partir deste ângulo, a busca pelo sentido no texto é construída a partir da interação texto – sujeito (ou texto – co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação (KOCH, 2002, p. 17). Portanto, os conhecimentos estabelecidos entre produtor e receptor são ativados na atividade interativa, a busca do sentido está no texto e no leitor.

Por sua vez, a Análise do Discurso trabalha a linguagem com sua exterioridade. O texto é tido como manifestação do discurso e o contexto de sua produção estaria diretamente ligado com as condições de produção do discurso, isto é, as condições sóciohistóricas que determinam esta produção. Desta forma, o contexto apresenta-se tão importante como o texto na constituição do sentido. Segundo Maingueneau (apud KRONKA, 2003, p. 593),

a análise do discurso [...] não estuda de maneira imanente os enunciados para, em seguida, os relacionar com diversos parâmetros “exteriores”, situacionais: a análise esforça-se, pelo contrário, por considerar o discurso como uma atividade inseparável desse “contexto”.

Assim sendo, o sentido *“constrói-se, então, nas relações interdiscursivas, a partir de cadeias intertextuais, o que pressupõe o diálogo com textos que antecedem o momento da interação enunciativa”* (KRONKA, 2003, p. 593). Desta maneira, o que preexiste são as condições de produção que resultam o sentido.

Dizer que o sentido não preexiste (à interação sociocomunicativa e/ou à prática interdiscursiva) é dizer que as palavras/expressões da língua podem

ter diversos significados e todos ao mesmo tempo. O discurso seria um instrumental para atribuir um sentido específico. (KRONKA, 2003, p. 593).

Com isso, para que o professor possa considerar o texto de forma global, não apenas os mecanismos sociocognitivos, deve-se considerar a exterioridade textual na sua relação com o sentido.

As categorias de análise da Linguística Textual permitem que se estabeleça a organização textual, ou seja, as manobras argumentativas que levaram a determinado sentido instaurado. Reconhecido esse sentido, a AD explica porque, no momento da interação, um sentido foi preferível a outros possíveis. O diálogo entre as duas áreas consiste no fato de que as categorias textuais permitem que se recupere a organização “sofrida” pelo texto. Assim, servem de “suporte” para a análise discursiva. Por outro lado, as categorias discursivas contribuem para que se compreenda que essa organização textual não é aleatória, uma vez que está inserida num contexto de determinações e restrições discursivas. (KRONKA, 2003, p. 593),

A Linguística Textual e a Análise do Discurso são áreas da Linguística que apresentam especificidades próprias, por conseguinte a necessidade de se apresentarem em campos distintos. No entanto, não são contraditórias, o que permite realizar uma aproximação no estudo da linguagem (KRONKA, 2003, p. 594). Tal aproximação deveria ocorrer no Ensino de Produção Textual, pois encerrar o campo teórico apenas em uma área, a da Linguística Textual, fecha o ensino de Produção Textual apenas na textualidade, ou seja, como já foi dito, coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade; esquecendo assim o trabalho com o as condições de produção e com o sujeito do discurso.

1.5 Conclusões parciais

A Palavra Mágica

Certa palavra dorme na sombra
de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a senha da vida

a senha do mundo.
Vou procurá-la.

Vou procurá-la a vida inteira
no mundo todo.
Se tarda o encontro, se não a encontro,
não desanimo,
procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura
ficará sendo
minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade³

Como entender o texto? Com a devida licença, peço emprestado as palavras de Drummond: como desencantá-lo? Ao escolher uma concepção de texto, se defende também um posicionamento teórico. Entender que o saber dizer, uma escrita que busca um texto funcional, é diferente de um saber para transformar, em que se busca, para além de textualidade em si, uma relação com a realidade, com o sujeito do discurso, pois o texto pode ser considerado “... *a senha da vida/ a senha do mundo*”, como afirma Drummond.

Considerar que nenhum trabalho com a produção textual é tido como neutro, pois parte de uma concepção que, por sua vez, apresenta uma definição de sujeito. Desde a concepção clássica, em que o trabalho da escrita é mera transposição do oral, com algumas dicas de boa redação. Passando pela concepção da Linguística Textual, que entende as relações internas do texto, sua textualidade. Até a Análise do Discurso, que vê o texto mediante sua materialidade discursiva. Há, com isso, diferentes formas de se entender o texto, desdobrando, assim, em diferentes maneiras de se trabalhar com o texto.

Entender a produção textual como um sistema no qual serão verificadas as normas e regras da língua portuguesa ou como o discurso de um sujeito que é

³ Disponível em: <http://www.citador.pt/poemas/a-palavra-magica-carlos-drummond-de-andrade>. Acesso em: 14/04/2014.

atravessado pela sua realidade, faz toda a diferença no momento da correção. O que se busca? Como se busca? Por que se busca? Tais perguntas terão respostas completamente diferentes dependendo da concepção de texto adotada.

O entendimento do professor sobre o que é texto está relacionado diretamente com a sua formação, sua concepção de texto e com a proposta curricular que a escola apresenta. Como o professor trabalha o currículo e como este currículo interfere na formação do aluno, são questões diretamente relacionadas com o trabalho da produção escrita. No próximo capítulo, apresenta-se a relação existente entre o texto e o currículo escolar.

2 O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NO PROJETO CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã
Chico Buarque⁴

Quais seriam as diferenças e as semelhanças entre a montagem de um quebra-cabeça e de uma colcha de retalhos? Ambos utilizam unidades menores para a formação de um produto final, sendo tal procedimento uma semelhança. No entanto, a colcha de retalhos trabalha com unidades, pedaços de pano, que fazem sentido em si, ou seja, cada uma é uma unidade completa separada do todo. Assim, podemos afirmar que os retalhos são unidades independentes que ao se unirem formam um todo. Já no quebra-cabeça, a formação do todo é realizada através de unidades sem sentido, pois não significam em si, é apenas no todo que passam a ter sentido.

O que estabelece a unidade no ambiente escolar? Qual sentido tem as partes em si e na formação do todo? Como se estabelece a união entre as partes? Que imagem se obtém no todo?

“*Todos os dias ela faz tudo sempre igual*” já cantava Chico Buarque de Holanda. A repetição das práticas encontradas em sala de aula é realizada sem muita reflexão, pois, como pode afirmar o professor: “está no currículo”. O que significa currículo nesta fala?

Este capítulo busca problematizar a questão do texto no currículo escolar, ou seja, entender como o trabalho com a produção textual significa dentro do todo, como as suas partes se encaixam para formar o significado final. E, o mais importante, como tal trabalho pode ser feito encerrando-se apenas nas estruturas textuais, com análise das estruturas menores, buscando reproduzir paradigmas arraigados no ensino da gramática desde os primeiros anos do Ensino Fundamental?

⁴ BUARQUE, Chico. Cotidiano.

Para realizar uma análise de como o texto é trabalhado em sala de aula, não podemos fixar o nosso olhar apenas no trabalho do professor, tendo em vista que há algo maior, que rege e estrutura de tal ação. É como estudar a chegada da família real portuguesa ao Brasil, sem falar do objetivo de Napoleão Bonaparte em estabelecer a hegemonia francesa sobre a Europa. Ignorar as circunstâncias que antecederam a vinda da corte nos faz entender de forma parcial a história.

Com isso, optou-se em abordar, primeiramente, neste capítulo, múltiplas definições de currículo, entendendo que o mesmo não apresenta uma única forma de definição. Em um segundo momento, há uma abordagem histórica, pois compreender o que ocorreu e como ocorreu é jogar luz sobre como as coisas se desenvolveram e se desenvolvem. Iniciando com Doll (1997), realiza-se uma análise de como se deu o currículo no paradigma pré-moderno e moderno, e como tal currículo se desenvolve na mudança de paradigma, com a qual o pós-moderno luta para superar as concepções do paradigma moderno de educação. Em seguida, a parte histórica do currículo lança luz sobre as divisões das teorias do currículo, apresentadas por Silva (2010), como as teorias de cada época influenciaram na construção das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas de currículo. Por fim, com base em Magda Soares (2002), busca realizar uma análise de como o ensino de língua portuguesa foi visto ao longo das modificações curriculares.

É importante destacar que o capítulo não pretende realizar uma varredura histórica e conceitual de currículo de forma detalhada, mas sim buscar aclarar o fato de as concepções escolares atuais estarem arraigadas a conceitos já existentes ao longo da história.

2.1 O currículo

Assim como a concepção de texto, o termo currículo apresenta muitas e diferentes definições. Tais acepções derivam de como a educação é concebida historicamente e da influência das diferentes correntes doutrinárias. Diferentes fatores – como culturais, políticos, socioeconômicos – contribuem para diferentes percepções de currículo, tais como (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 17-18):

- a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
- b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
- c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
- d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
- e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Tais percepções incorporam não só a ideia do que seja currículo, mas, para além disso, discussões sobre que tipo de formação pretende-se oferecer aos alunos, que transformação social busca alcançar, que valores estão sendo defendidos.

Pacheco (1996) apresenta duas definições mais comuns de conceito de currículo: uma formal, algo previamente planejado; outra informal, como parte do processo.

Integram-se na 1ª perspectiva as definições que apontam para o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar (organizados por disciplinas, temas, áreas de estudo) e como o plano de acção pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico, na 2ª perspectiva, lugar para as definições que caracterizam o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada.” (PACHECO, 1996, p. 16)

Fica evidente que as duas formas de definição de currículo se contrapõem. Na primeira perspectiva, encontra-se o programa, um plano de estudo estruturado. O que ganha importância nesta visão são os conteúdos a ensinar. A ideia de um currículo de forma mais abrangente é vista na segunda perspectiva, quando engloba *“tanto as decisões ao nível das estruturas políticas como ao nível das estruturas escolares.”* (PACHECO, 1996, p. 17).

Como afirma Williams (apud MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28):

o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do(a) estudante.

Com isso, entende-se neste trabalho o currículo, também, em uma dimensão política, um instrumento que reflete as relações existentes entre a escola e a sociedade, interesses individuais, políticos e ideológicos.

2.2 Objetivos do currículo através dos tempos

Segundo Doll (1977), é possível realizar uma organização da história do pensamento ocidental em três metaparadigmas, a saber: pré-moderno, moderno e pós-moderno.

O período pré-moderno abrange o espaço de tempo desde a história ocidental até as revoluções científica e industrial dos séculos XVII e XVIII. Este período tinha como base *“uma harmonia cosmológica que incluía um senso de equilíbrio ou proporção ecológico, epistemológico e metafísico.”* (p. 35).

Além disso, apresentava um currículo fechado no que diz respeito ao caminhar do aluno, pois era algo limitado, moldado pelo saber do professor. Fato que entra em aparente contradição ao utilizar o método socrático de questionamento. No entanto, o mesmo é *“orientado para lembrança, não de final-aberto e progressivo como num verdadeiro diálogo”* (DOLL, 1997, p.41). Os únicos assuntos tratados são aqueles de domínio do professor, ao aluno não é permitido ultrapassar o limite imposto.

Nesse período, o profissionalismo era considerado como um estudo em excesso, o que decorreria no fracasso do educando. O objetivo era um estudo focado em uma *“abordagem mais ampla, sábia e holística ao conhecimento de vida.”* (DOLL, 1997, p. 40). Cada indivíduo, segundo a teoria de Platão, desempenharia um papel social pré-determinado para o bem comum, não tendo, assim, escolha sobre suas decisões.

O método de Descartes foi incipiente na construção de um paradigma moderno, paradigma que *“estruturou o pensamento intelectual, social e educacional norte-americano durante as primeiras sete ou oito décadas deste século”* (DOLL, 1997, p. 17). *“Conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas Ciências”* com tal pensamento, Descartes reformula a filosofia, espalhando tal reformulação em outros campos do saber, como Literatura, Moral, Ciência Política e inclusive a Teologia.

Para o currículo, afirma Doll, o pensamento de Descartes se assemelha ao “*método científico*” modernista, com os princípios de Tyler e com os passos dedutivos usados por Euclides.

Como representante da teoria tradicional, Ralph Tyler propõe em seu livro *Princípios básicos de currículo e ensino (1978)* quatro objetivos principais do currículo, que ficaram conhecidos como “princípios de Tyler”:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?
3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?

Como afirma Doll, tais perguntas fazem parte do processo de quatro fases na elaboração do currículo: propósitos escolhidos, experiências oferecidas, organização efetiva e avaliação. Um currículo que propicia um sistema fechado, que leva ao conhecimento de algo que já existe, do que já é posto. Como afirma o autor, “*pode haver uma transmissão de informações, mas não uma transmissão do conhecimento*” (1997, p.47). Os princípios de Tyler são variações do método geral de Descartes “*conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas Ciências*”, que nada mais é que conduzir a mente humana ao que já é conhecido.

O conhecimento existente “fora” – imutável, inalterável – residindo nas grandes Leis da Natureza. O conhecimento podia ser descoberto, mas não criado – o sistema era fechado. Descartes legou ao pensamento modernista um método para descobrir um mundo preexistente, não um método para lidar com um mundo emergente, evolucionário. (DOLL, 1997, p. 48)

Outro pensamento que desempenhou um papel importante na construção de um novo paradigma foi o de Isaac Newton. Para Doll, são as visões metafísicas e cosmológicas de Newton que têm dominado o pensamento moderno, pois “a predizibilidade causativa, o ordenamento linear, e uma metodologia fechada (ou de descoberta) [...] são as bases conceituais da criação do currículo científico.” (DOLL, 1997, p. 51).

Ao longo dos anos escolares, observa-se que a construção do currículo obedece a tal modelo, um modelo fechado que apresenta: uma sequência linear e gradual – assim como o sequenciamento linear desenvolvido por Newton, que diz

respeito ao cálculo simples, linear; conceito de causabilidade – *“Para cada efeito deve haver uma causa anterior; os efeitos não acontecem espontaneamente e a mesma causa sempre vai produzir o mesmo efeito. [...] Num universo fechado, mecanicista, isso significa que os mesmos efeitos sempre seguir-se-ão às mesmas causas.”* (DOLL, 1997, p.52) e, por fim, o tempo – que na teoria de Newton é visto como algo menos importante secundário.

No currículo, observamos esses três conceitos bem marcados. A sequência linear, seja no livro didático ou no plano de curso, que, por utilizar uma ordem fechada e engessada, acaba possibilitando um caminho único a ser percorrido, sem possibilidade de multiplicidade. Se há apenas um caminho, uma ordem, uma sequência, todos devem apresentar um mesmo resultado, tendo em vista que *“a mesma causa sempre vai produzir o mesmo efeito”*. O último conceito é o do tempo, que não é visto como um *“ingrediente ativo, necessário para o desenvolvimento das possibilidades criativas inerentes a qualquer situação”* (DOLL, 1997, p. 53), mas sim como um fator acumulativo.

Com a industrialização, *“corporificação concreta da visão moderna”* (DOLL, 1997, p. 55,) surgiram novos valores, com isso, novas maneiras de entender a educação e a escola. Surge assim a fase do currículo científico, que é a clara influência do pensamento industrial no pensamento social e no currículo escolar. Em uma época de grandes mudanças, em que as escolas cresciam cada vez mais e que apresentavam uma população com grande mistura de raça, perdia-se o espaço de trabalho particular de cada professor, iniciando, por conseguinte, um modelo escolar com base no funcionamento da indústria. Assim, o currículo estava baseado na eficiência e na padronização, orientado para as necessidades trabalho, práticas e profissionais da sociedade (BOBBITT, apud DOLL, 1997, p. 65). Os objetivos deveriam ser precisos, práticos e mensuráveis.

[...] as ideias modernistas sobre o currículo adotaram principalmente a versão fechada, uma versão em que – através do foco – o conhecimento é transmitido, transferido. A transmissão estrutura o nosso processo de ensino-aprendizagem. Nós definimos o bom ensino (resultando numa boa aprendizagem) como a transferência do conhecimento [...]. (DOLL, 1997, p. 74)

A modernidade abre espaço para a pós-modernidade e uma nova visão surge. Enquanto os sistemas fechados, presentes na modernidade, transmitem e

transferem; os sistemas abertos, visão da pós-modernidade, transformam (DOLL, 1997).

Como defendido por Piaget, uma das características fundamentais presentes nos seres vivos é a interação, que constitui parte essencial do crescimento, “*a interação entre as pressões que o meio ambiente coloca sobre o organismo e a reação que o organismo apresenta a essas pressões*” (DOLL, 1997, p. 96). Assim, defende Piaget que os organismos – inclusive os seres humanos – têm reações positivas às pressões ambientais. Cognitivamente, Piaget propõe um modelo de equilíbrio-desequilíbrio-reequilibração, no qual o desequilíbrio provocado serve como “*a força propulsora do desenvolvimento*” (PIAGET apud DOLL, 1997, p. 98), pois “*ao tentar superar o desequilíbrio – aqui perturbações, erros, enganos, confusões – o aluno se reorganiza com mais insight e num nível mais elevado do que previamente atingido*” (DOLL, 1997, 98). Tal teoria pressupõe um currículo que apresente uma relação interativa e dialógica entre aprendiz e meio ambiente.

Se nos séculos XVII, XVIII e XIX havia um pensamento do universo como uma maravilha de simples simetria, no século XX há uma mudança de proporções megaparadigmática e, como afirma DOLL (1997, p. 106), trata-se de um século de turbulências. Se na modernidade a ordem era tida como superior a desordem, na visão pós-moderna, o caos e a ordem se misturam, e desta união surge uma nova ordem mais complexa. Entendendo que a criatividade, como afirma o autor, ocorre por meio da interação entre o caos e a ordem, entre a imaginação livre e a habilidade disciplinada, o objetivo do currículo passa de causa-efeito, no qual a aprendizagem é um resultado direto do ensino, para um ensino subordinado à aprendizagem, ou seja, a aprendizagem dominante, onde o diálogo e o questionamento são importantes no processo educacional. Assim, o conhecimento não é algo que está fixo, esperando para ser descoberto; mas algo que está constantemente em expansão. (DOLL, 1997, 118-119).

Outro conceito que sofre uma visão de paradigma é a mente, se outrora ela era tida como algo que “*espelha*” a realidade (DOLL, 1997, p. 126), na teoria pós-moderna, a mente é tida como uma metáfora, algo criado com propósitos organizacionais e comunicativos. Segundo Bruner (apud DOLL, 1997, p. 135):

a mente é ‘uma ideia que construímos’ para enquadrar os poderes notáveis que os seres humanos têm de ‘ir além da informação dada’. Como tal, ela não é uma coisa, mas um conceito. Qualquer senso de mente como um

lugar específico para abrigar as ideias é metafórico, não material. Os poderes da mente representam a pessoa completa, o emocional e o intelectual, numa interação tanto reflexiva quanto social com o meio ambiente.

Tal conceito de interação apresenta uma grande importância na aprendizagem, tendo em vista que aprendemos através, por meio de, e com os outros. Com isso, as estratégias pedagógicas deveriam ser construídas de uma forma dialógica. Bruner vê as crianças como construtores, que devem ser transformados de “*copiadores de padrões alheios em um criador de próprios padrões*” (DOLL, 1997, p. 138). Assim, o currículo deveria embasar-se na experiência com manipulação de símbolos (especialmente a linguagem); no diálogo público e na reflexão privada.

Em um movimento contrário da tradição essencialista, que apresenta a permanência da realidade, buscando sempre uma ordem racional e harmônica; encontra-se a ideia da realidade como um fluxo contínuo, que enfatiza o processo, o movimento, a temporalidade. Doll entende que Dewey, com a teoria do conceito do processo, encontra-se em uma visão Hermenêutica, o estudo da interpretação, onde “*o conhecimento é aquilo que criamos – interativamente, dialogicamente, conversacionalmente – sempre dentro da nossa cultura e sua linguagem.*” (DOLL, 1997, p. 152). Ou seja, a pedagogia com base na estrutura hermenêutica deixa o foco no determinismo e passa a contemplar a interação, ou como apresenta Dewey, nas transações – entre o texto e nós mesmos.

[...] é imperativo que questionemos as suposições e os pré-julgamentos tão apresentados por nós, particularmente aqueles que apoiam as nossas situações históricas. Objetivos e fins, aqueles faróis que orientam tantas das nossas ações curriculares, não só parecem como são decisões pessoais tomadas por seres culturais em momentos históricos. Nós precisamos compreender os seres e os momentos, a fim de criar o currículo. Ao dialogar com os textos, seus criadores e nós mesmos, chegamos a um entendimento mais profundo e mais completo não só das questões mas também de nós mesmos, como seres pessoais e culturais. (DOLL, 1997, p. 152)

Com isso, na visão Hermenêutica o significado é criado com base nas transações dialógicas pessoais e públicas, isto é, em interações com nós mesmos, com os colegas, com os textos.

2.3 Teorias do Currículo

Silva (2010) utiliza a noção de discurso para realizar uma análise sobre as teorias de currículo. Com isso, o autor afirma que uma definição de currículo não estaria se aproximando daquilo que o currículo essencialmente é, mas serviria, para mostrar que *“aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.”* (p. 14) Desta forma, a abordagem passa a ser menos ontológica e mais histórica, ou seja, menos do “ser” do currículo e mais de como o currículo é entendido em diferentes momentos e teorias (SILVA, 2010, p. 14).

Para iniciar a conversa, o autor apresenta o questionamento básico de qualquer teoria do currículo: qual conhecimento deve ser ensinado? Para responder tal pergunta, as diferentes teorias podem utilizar discussões sobre a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem ou sobre a natureza do conhecimento, da cultura e da sociedade.

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes, seleciona-se aquela parte que vai construir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2010, p. 15).

A pergunta “o que deve ser ensinado” sempre vai estar atrelada com “o que devem se tornar?”, pois, segundo Silva (2010, p. 15), o currículo *“deve modificar as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”*. Pois a cada tipo de *“modelo de ser humano”* que se deseja formar, há um tipo de currículo. A partir deste ponto, Silva traz a ideia de currículo ligado à identidade, pois *“o currículo é inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.”* (2010, p. 15).

Segundo Silva (2010), a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, pode-se afirmar que currículo também é uma questão de poder, quando se prioriza um dado conhecimento em detrimento de outro. E é justamente a questão do poder que irá separar as teorias tradicionais, das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

As teorias tradicionais não consideram a questão do poder, tendo em vista que pretendem ser apenas *“teorias’ neutras, científicas, desinteressadas”* (SILVA, 2010,

p. 16). Elas se preocupam na forma de transmissão do conhecimento, pois, ao aceitar os conhecimentos e saberes dominantes, restam-lhes apenas as questões técnicas de transmissão do conhecimento.

Por sua vez, as teorias críticas e as pós-críticas entendem que nenhuma teoria pode ser “*neutra, científica e desinteressada*”, pois “*implica em relações de poder*” (SILVA, 2010, p. 16). Com isso, o interesse encontra-se não na parte técnica, mas sim, na reflexão sobre as escolhas dos conhecimentos e saberes, “Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?” (SILVA, 2010, p. 16). Assim, sua preocupação está no âmbito das conexões entre saber, identidade e poder.

Silva apresenta um quadro com os conceitos trabalhados nas três teorias, entendendo que o emprego de diferentes conceitos pelas teorias é uma forma de distingui-las.

| |
|--------------------------------------|
| TEORIAS TRADICIONAIS |
| ensino |
| aprendizagem |
| avaliação |
| metodologia |
| didática |
| organização |
| planejamento |
| eficiência |
| objetivos |
| TEORIAS CRÍTICAS |
| ideologia |
| reprodução cultural e social |
| poder |
| classe social |
| capitalismo |
| relações sociais de produção |
| conscientização |
| emancipação e libertação |
| currículo oculto |
| resistência |
| TEORIAS PÓS-CRÍTICAS |
| identidade, alteridade, diferença |
| subjetividade |
| significação e discurso |
| saber-poder |
| representação |

| |
|-------------------------------------|
| cultura |
| gênero, raça, etnia, sexualidade |
| multiculturalismo |

(SILVA, 2010, p. 16).

2.3.1 Teorias Tradicionais

Os estudos sobre currículo surgem nos Estados Unidos como um campo profissional especializado, tendo em vista que o país apresentava condições associadas com a institucionalização do ensino. Com uma visão mais conservadora, Bobbitt traz a proposta de o funcionamento escolar ser igual ao de qualquer outra empresa comercial ou indústria. Ou seja, a escola seria capaz de “*especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados.*” (SILVA, 2010, p. 23). Com isso, Bobbitt tinha como objetivo aplicar na escola o modelo organizacional e administrativo de Frederick Taylor.

Além de Taylor, Bobbitt encontrou suporte também na teoria de Ralph Tyler, que defendia a ideia da organização e desenvolvimento curricular essencialmente técnica.

Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso destas habilidades, era possível, então, organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento destas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas. (SILVA, 2010, p. 24)

Como já visto anteriormente, Tylor propõe *quatro* objetivos principais do currículo:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que possibilitem a consecução desses objetivos?

3. Como podem essas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?

4. Como podemos determinar se esses objetivos estão sendo alcançados?

Desta forma, observa-se que a teoria tradicionalista tem como base os conceitos organização, planejamento e objetivos.

2.3.2 Teorias Críticas

A partir de 1960, ocorreram grandes agitações e mudanças, decorrentes de movimentos culturais e sociais oriundos em diversos países. É neste quadro que se iniciam as críticas às concepções mais tradicionais de currículo, com isso “*as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais*” (SILVA, 2010, p. 29). Entre os estudos que principiaram tal crítica, está a obra de Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*. A teoria apresentada é que “*a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável*” (SILVA, 2010, p. 32). No livro *A escola capitalista na França*, Bowles e Gintis enfatizam “*a aprendizagem, através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar um bom trabalhador capitalista*” (SILVA, 2010, p. 32-33). Por fim, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron endentem que é por meio da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida. O currículo, para tais autores, estaria baseado na cultura dominante e, com isso, a escola funciona como um mecanismo de exclusão, à medida que para as crianças da classe dominada o código trabalhado no currículo seria “*simplesmente indecifrável*”, ou seja, funcionaria como uma língua estrangeira. “*As crianças e jovens das classes dominadas têm sua cultura nativa desvalorizada, ao mesmo tempo em que o seu capital cultural, já iniciado baixo ou nulo, não sofre qualquer aumento ou valorização.*” (SILVA, 2010, p. 35).

Na década de 1970, um movimento, sob a liderança de Willian Pinar, demonstra insatisfação com as ideias apresentadas por Bobbitt e Tyler. Surgem duas tendências no campo do currículo: uma de caráter marxista e outra

fenomenológica e hermenêutica. A primeira teoria enfatiza “*o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social através da educação e do currículo.*” (SILVA, 2010, p. 38), já a teoria fenomenológica e hermenêutica destaca “*o papel das estruturas econômicas e políticas na reprodução social*” (SILVA, 2010, p. 38).

Outro autor que também faz parte da teoria crítica de currículo é Paulo Freire. A teoria de Freire encontra-se no campo da teorização, pois não realiza uma análise de como são a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria de como elas deveriam ser (SILVA, 2010, p. 58). Sua crítica ao currículo está no conceito de educação bancária, que consiste no fato do “*conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito-bancário.*” (SILVA, 2010, p. 58-59). A crítica realizada por Freire, por conseguinte, é o caráter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. O teórico então apresenta o conceito de “*educação problematizadora*”, com uma perspectiva fenomenológica, no qual “*o ato de conhecer envolve fundamentalmente o tornar ‘presente’ o mundo para a consciência.*” (SILVA, 2010, p. 59). O ato de conhecer, para Freire, envolve intercâmbio, intersubjetividade.

Nas teorias críticas, a noção de “*currículo oculto*” teve forte influência. Silva (2010) afirma que “*currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes.*” (p. 78). A perspectiva crítica de currículo entende que o currículo oculto ensina em geral o conformismo, a obediência, o individualismo, ou seja, as crianças das classes operárias aprenderiam atitudes próprias ao seu papel de subordinação. Já em uma análise mais ampla, afirma Silva (2010, p. 79), tal currículo ensina noções tidas como universal, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais. Na perspectiva pós-crítica, consideram-se também as dimensões de gênero, sexualidade e raça.

2.3.3 Teorias Pós-críticas

De acordo com Silva, o multiculturalismo tem início nos países dominantes do norte e, entendendo-o como cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo.

Por um lado é um movimento legítimo de reivindicação “*dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional*” (2010, p. 85). Por outro, pode ser visto também como “*solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca no interior daqueles países para a cultura nacional dominante.*” (2010, p. 85). Contudo, para as duas vertentes, a questão do multiculturalismo representa uma questão de poder, pois “*obriga estas questões raciais, étnicas e nacionais a viverem no mesmo espaço.*” (2010, p. 85). Na questão curricular, o multiculturalismo busca uma reflexão no que diz respeito ao que se leva em consideração como conhecimento oficial, pois

a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso aos currículo hegemônico existente [...]. A obtenção de igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá “justiça curricular”, para usar uma expressão de Robert Connell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2010, p. 90-91).

Com relação às teorias pós-modernas – teorias no plural pelo fato de não apresentar uma única teoria, mas sim várias perspectivas, abrangendo diferentes campos –, há uma crítica ao discurso da modernidade, como por exemplo: razão, ciência, progresso, pureza, funcionalidade. No que tange à educação, o pensamento pós-modernista realiza uma crítica ao próprio modelo de educação. Silva afirma que “*nossas noções de educação, pedagogia e currículo estão solidamente fincadas na Modernidade e nas ideias modernas.*” (2010, p. 111). Pois, a Modernidade tem como objetivo realizar a transmissão do conhecimento científico, para formar um ser humano “*supostamente racional e autônomo*” (p. 112), já que é através deste sujeito que se pretende chegar ao ideal moderno, que é uma sociedade racional, progressista e democrática. Com isso, há um conflito entre o currículo existe, ou seja, com base na Modernidade – um currículo linear, sequencial, estático, disciplinar, segmentado, com a ideia de um sujeito racional – e a sociedade atual, pós-moderna.

Além do multiculturalismo e das teorias pós-modernas, Silva também apresenta a pedagogia feminista, que coloca as questões no que se refere às formas de reprodução e produção de desigualdades sociais através da questão de gênero; o currículo como narrativa étnica e racional, destacando que “*é através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham*

seu lugar no território curricular” (p. 101); e teoria *queer*, que questiona a heterossexualidade como a identidade considerada normal.

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2010, p. 150)

Na visão de Silva, é inconcebível entender o currículo de maneira desvinculada da forma de relações sociais de poder.

2.4 O currículo e o conhecimento escolar: ensino de Língua Portuguesa

A escolha dos objetos de ensino está ancorada em uma determinada visão de currículo. Segundo Saviani (2005, p. 11), o currículo “*diz respeito à seleção, à sequenciação e à dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem.*”. Com isso, a história do currículo se confunde com a própria história da escola. Em uma perspectiva histórica, afirma o autor, o currículo compreende conhecimentos, ideias, hábitos, valores, convicções, teorias, técnicas, procedimentos etc., que irá dispor no conjunto de matérias escolares, sendo o currículo uma reinvenção da cultura, na medida em que os elementos culturais são organizados em situações escolares.

Soares (2002) realiza um estudo sobre a história da disciplinarização da língua portuguesa, ou seja, o processo de extrair de uma área do conhecimento uma disciplina escolar. No Brasil Colônia, no ensino secundário e no superior, a língua ensinada era o latim, juntamente com a retórica em autores latinos. O português era ensinado apenas no período da alfabetização, não sendo entendido como componente curricular. Tendo em vista tal fato, o Português entrou no componente curricular de forma tardia, apenas no final do Império. A língua portuguesa não era dominante do Brasil Colônia, já que dividia espaço com o latim e com a “língua geral” (uma mistura das línguas indígenas, português e latim). Com a Reforma de Estudos implantada em Portugal e suas colônias por Marquês de Pombal em

meados do século XVIII, a língua portuguesa passa a ser obrigatória, como componente curricular, ao lado do latim. A partir da reforma pombalina, e até o final do século XIX, o ensino de língua era voltado para a retórica, poética e gramática. Gradualmente, a língua latina vai perdendo força no contexto social e no currículo escolar e os componentes curriculares – retórica, poética e gramática – forma unificados como disciplina do Português.

No entanto, Soares (2002) afirma que mesmo depois da unificação, manteve-se, até a década de 1940, a tradição da Retórica, Poética e Gramática, pois atendia ao grupo privilegiado que tinha acesso à escola, *“a que continuavam a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens, naturalmente adaptadas às características e exigências culturais que se foram progressivamente impondo às camadas favorecidas da sociedade.”* (2002, p. 164-165). Este quadro começa a sofrer alterações a partir de 1950, devido às transformações culturais e sociais. O acesso à escola, neste momento, ocorre não apenas para a classe social privilegiada, mas também aos filhos da camada popular, que reivindica o direito à escolarização. Este fato leva a um aumento significativo no número de alunos, com isso, necessitou de alterações no currículo escolar. Com esta mudança, nos anos de 1950 e 1960, o estudo da língua portuguesa encontra-se na gramática e na língua através de textos, dito de outra forma, o texto era utilizado para estudar as estruturas linguísticas, para o aprendizado da gramática.

Nas décadas de 1970 e 1980, em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 5692/71), houve uma radical mudança. Tal mudança não foi uma resposta de transformações sociais e culturais, como anteriormente, mas sim como resultado da intervenção imposta pelo governo militar.

A nova lei que, sob a égide desse governo, reformulou o ensino primário e médio, punha a educação segundo os objetivos e a ideologia do regime militar, a serviço do desenvolvimento; a língua, no contexto deste objetivo e dessa ideologia, passou a ser considerada instrumento para esse desenvolvimento. (SOARES, 2002, p. 169)

O foco do ensino passou para o uso da língua como instrumento de comunicação, não mais focalizando um estudo sobre a língua ou da língua, como outrora. Neste momento, enfatizam-se os elementos da comunicação e as funções da linguagem. *“Os objetivos passam a ser pragmáticos e utilitários: trata-se de desenvolver e aperfeiçoar os comportamentos do aluno como emissor e receptor*

da mensagem [...]’ (SOARES, 2002, p. 169). Este fato sinaliza uma tendência tecnicista, isto é, dentro de uma teoria tradicional de currículo.

Na década de 1990, a tendência passa a ser a apropriação da escrita para a ação na vida, para um exercício pleno da cidadania é necessário que o aluno tenha contato com escritos e linguagem de diferentes esferas sociais. Com isso, o currículo escolar inclui no ensino de Língua Portuguesa os gêneros discursivos/textuais, com a finalidade de dar ao aluno competência em comunicar-se em diferentes esferas – cotidiana, científica, laboral, entre outras. Esta visão de ensino de língua portuguesa que é contemplada nas orientações de documentos oficiais. Bakhtin (2003) aborda amplamente a questão de gêneros, entendendo que

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (p. 261-262)

O enfoque dado aos gêneros discursivos, utilizado atualmente, tem como objetivo trabalhar com a questão da interação social. Dominar a diversidade de gêneros presentes na sociedade faz com que o educando comporte-se de maneira assertiva nas diferentes práticas de linguagem presentes do cotidiano, associando, por conseguinte, a competência adquirida no campo dos gêneros do discurso com o sucesso no desempenho da interação social.

2.5 Conclusões parciais

Levando em consideração os diferentes objetivos do currículo ao longo do tempo e as diferentes teorias apresentadas, entende-se o papel político presente no currículo e que ele não é algo neutro.

Ao estudar a prática do professor sobre determinado objeto não seria possível desconsiderar a influência do currículo sobre a ação pedagógica. Ao escolher qual conteúdo abordar, como abordar, de que forma avaliar, ou seja, ao realizar escolhas no campo pedagógico, de uma forma consciente ou não, estão relacionadas às relações de poder que as envolvem - político, econômico, cultural, social.

Com isso, compreender as teorias de currículo é necessário para que possa entender que as escolhas não são realizadas de maneira neutra. Ao dar à gramática um peso maior no currículo, ou trabalhá-la em conjunto com o texto, ou entender que os gêneros são importantes para o desenvolvimento da interação social, são feitas escolhas que espelham um determinado tipo de currículo. Como afirma Soares (2002), em cada momento histórico existem “*as condições sociais, econômicas e culturais que determinam a escola e o ensino.*” (p. 175).

Se em um primeiro momento temos o ensino da retórica, poética e gramática com o objetivo de atender ao grupo que frequentava a escola, pois tais ensinamentos continuavam “*a ser úteis e necessárias as mesmas aprendizagens*” (SOARES, 2002, p. 164), nos anos 1950, com a entrada das classes populares na escola, o objeto do ensino muda. A gramática que antes era vista de forma descontextualizada, passa a ser estudada no texto. No ensino da língua, passou-se a exigir algo mais funcional, pensando a língua como instrumento de comunicação, enfatizando assim os elementos da comunicação e as funções da linguagem. Por fim, atualmente, com uma abordagem mais de formação cidadã, para a participação das diferentes esferas sociais, o objeto de estudo encontra-se na apropriação dos gêneros discursivos. Em suma, pode-se constatar que, ao longo do tempo e com as diversas perspectivas curriculares, o conhecimento proporcionado pelo ensino de língua portuguesa vem se adaptando às mudanças sociais e culturais.

3 O SENTIDO DO TEXTO E O MATERIAL DE APOIO À PRÁTICA DOCENTE

Ai, palavras
Ai, palavras, ai palavras,
que estranha potência, a vossa!
Ai, palavras, ai palavras,
sois o vento, ides no vento,
e, em tão rápida existência,
tudo se forma e transforma!
Sois de vento, ides no vento,
e quedais, com sorte nova!
Ai, palavras, ai palavras,
que estranha potência, a vossa!
Todo o sentido da vida
principia à vossa porta;
o mel do amor cristaliza
seu perfume em vossa rosa;
sois o sonho e sois audácia,
calúnia, fúria, derrota...
A liberdade das almas,
ai! com letras se elabora...
E dos venenos humanos
sois a mais fina retorta:
frágil como o vidro
e mais que o são poderosa!
Reis, impérios, povos, tempos,
pelo vosso impulso rodam...
Cecília Meireles⁵

⁵ Disponível em: <http://lusografias.wordpress.com/2007/04/29/ai-palavras/>. Acessado em: 14 de mar 2014.

Como diz a poeta Cecília Meireles “*Ai, palavras, ai palavras, / que estranha potência, a vossa!*”, o poder das palavras é algo inquestionável, o dizer pode destruir “*Reis, impérios, povos, tempos,*”, como também, proporcionar “*liberdade das almas*”. O que nos resta a dizer é “*Ai, palavras*”. Este capítulo busca compreender como o dito na área da educação afeta o trabalho em sala de aula. Como os documentos oficiais definem o caminhar do professor.

No ambiente escolar, é pelas palavras que “*tudo forma e transforma!*”, pois os documentos oficiais traçam parte do percurso percorrido pelo professor em sala de aula, de maneira direta ou indireta. As concepções teóricas presentes em tais documentos de alguma forma influenciam na prática dos professores, juntamente com suas escolhas decorrente de seu percurso de vida e sua formação acadêmica.

Os objetos analisados neste trabalho são alguns documentos oficiais que norteiam a prática docente, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares e Matrizes de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica. Trata-se de documentos que foram elaborados com objetivos diferentes, mas que apresentam em comum o fato de servirem como referência ao ensino.

Este capítulo busca realizar uma análise de tais documentos, comparando o trabalho que se propõe com o texto em sala com as concepções teóricas de textos já elucidadas nesta dissertação.

3.1 Análise de documentos oficiais

Parâmetros Curriculares Nacionais, currículos mínimos, currículos básicos, currículos unificados, conteúdos mínimos, diretrizes comuns nacionais ou qualquer outro nome que se lhes atribua são dimensões da política educacional que sempre estiveram às voltas com a *questão federativa e com a questão da participação*. Ambas as questões passam pelo sentido maior da democracia.

Evidentemente o nome atribuído pode ter ou não uma ligação mais estreita com uma concepção de fundo que subjaz a qualquer política educacional. Diretrizes podem ser linhas

gerais reguladoras e currículos únicos podem significar mais do que uma listagem mínima e geral de disciplinas obrigatórias para todo o país. (CURY, 1996, p. 4).

A lei federal n.º 9394 de 1996 - a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) conhecida como Lei Darcy Ribeiro – outorga à União estabelecer, junto aos estados e municípios, diretrizes que orientem os currículos e seus saberes, de forma a padronizar formação básica. Por conseguinte, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, que têm como principal finalidade apresentar as linhas norteadoras para a (re)orientação curricular.

O ensino de Língua Portuguesa compreende três práticas que devem ser trabalhadas ao longo da escolarização: a leitura, a produção de textos e o estudo da gramática. No decorrer de sua vida acadêmica, o estudante terá contato com esses eixos de ensino, variando, no entanto, o grau de aprofundamento e a sistematização do estudo.

Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de realizar com a língua. (BRASIL, 1997a, p. 30)

Esse ensino deve ter como objetivo uma aprendizagem que possibilite ao aluno uma formação que lhe dê plenos direitos, que propicie sua participação em todos os usos e funções sociais que a cultura escrita possui, tendo em vista que o domínio da língua determinará qual será a participação do sujeito na sociedade. Entende-se que, nessa tríade, não há maior peso em nenhuma prática, pois uma auxilia e complementa o desenvolvimento da outra. Dessa forma, o professor precisa ter em mente que, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, as abordagens, com referência às três práticas de ensino de Língua Portuguesa, deveriam apresentar diferente sentido, para que se possa atingir o objetivo proposto para cada nível de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, abordam tal estrutura de ensino em seu discurso. Criados em 1996 propõem-se a renovação e a reestruturação dos currículos escolares de todo o território brasileiro, sendo um documento obrigatório na rede pública de ensino e opcional para as instituições

privadas. O principal objetivo dos PCNs é a padronização do ensino, criando bases fundamentais para guiar a educação formal.

O documento foi elaborado a partir 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 de outros países. Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações. (BRASIL, 1997a, p. 15).

Os PCNs entendem que a sua utilização pode ocorrer por diferentes objetivos, de acordo com a necessidade da realidade educacional de cada escola. Indicam que a sua utilização pode suceder de forma a

- rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem e maneiras de avaliar;
- refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos;
- preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula;
- discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares;
- subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis. (BRASIL, 1997a, p. 10)

Dividido em disciplinas – língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física – e entre Ensino Fundamental e Médio, auxiliam tanto na organização de conteúdos quanto na forma de abordagem da matéria.

Os PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental iniciam com um destaque para a mudança no ensino de Língua Portuguesa, uma reorientação na proposta curricular. A esta mudança, se atribui à conquista quantitativa na oferta do ensino público e\ou ao avanço da produção científica na área, acarretando, assim, um novo passo: pensar de forma qualitativa a educação (BRASIL, 1997b, 19).

À produção científica, os PCNs conferem os primeiros passos para o esclarecimento das razões que levam as crianças de famílias mais favorecidas economicamente apresentarem melhor desempenho com relação às crianças vindas de famílias menos favorecidas. O documento também compartilha a ideia de que estas apresentam baixo rendimento escolar devido ao fato de não possuírem “*experiências significativas com a escrita*” (BRASIL, 1997b, 20). É a partir deste

ponto, que os Parâmetros Curriculares pensam na problemática do desempenho em Língua Portuguesa, em “*experiências significativas com a escrita*”, provindas pela diferença de classe, lança-se o fardo que marca a criança desde o início de sua vida acadêmica. Tal pensamento reflete o posicionamento do documento que apregoa o “*deslocamento do eixo da investigação das questões do ensino para as questões da aprendizagem*” (BRASIL, 1997b, 20). O destaque aqui apresentado é a forma como se aprende e não a forma como se ensina.

No que se refere à ordem de linguagem e prática social, os PCNs entendem que

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos 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. (BRASIL, 1997b, p. 21)

Observa-se que o documento leva em consideração o caráter social, entendendo a língua como “*um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade.*” (BRASIL, 1997b, 22) – o que leva a uma percepção para além da palavra, pois considera o meio social e seus significados culturais. Por isso, os PCNs também trabalham com a questão do discurso, pois

Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias — ainda que possam ser inconscientes —, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado. (BRASIL, 1997b, p. 22)

Os PCNs apresentam um quadro com os gêneros considerados adequados para trabalhar com a escrita.

- receitas, instruções de uso, listas;
 - textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
 - cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de Natal, etc.), convites, diários (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
 - quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
 - anúncios, slogans, cartazes, folhetos;
 - parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
 - contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
 - textos teatrais;
 - relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.).
- (BRASIL, 1997b, p. 72-73)

Outro quadro apresentado também pelo documento é o de *Prática de produção de texto*.

- Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.
 - Aspectos notacionais:
 - divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); e reunião das frases em parágrafos;
 - separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessão e dois pontos, ou aspas;
 - indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto;
 - estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
 - acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade.
 - Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas.
 - Produção de textos utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.
 - Controle da legibilidade do escrito.
 - Aspectos discursivos:
 - organização das idéias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;
 - emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.
 - Utilização da escrita como recurso de estudo:
 - tomar notas a partir de exposição oral;
 - compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
 - fazer resumos.
- (BRASIL, 1997b, p. 84)

Portanto, o PCN também conceitua o texto como “o *produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão*.”. (BRASIL, 1997b, p. 23) No entanto, ao descrever como seriam

as relações discursivas, reduz à textualidade, a partir da coesão, coerência, intertextualidade e situacionalidade. Assim, lança mão dos fatores responsáveis utilizados pela Linguística textual, já abordados anteriormente, os elementos e fatores responsáveis pela textualidade, elementos que fazem um texto seja um texto. São eles: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (BEAUGRANDE & DRESSLER apud KOCH, 2012, p. 11).

Tal abordagem limita o texto a uma referência em si mesmo, que deixa de fora uma análise com a exterioridade do texto. Com isso, mesmo apresentando um conteúdo pautado na historicidade do discurso, na formação de um educando que assuma a palavra, os PCNs nada mais fazem que trabalhar com o texto sem a sua relação com a exterioridade, pois não preveem a realidade que significa, defendido pela Análise do Discurso.

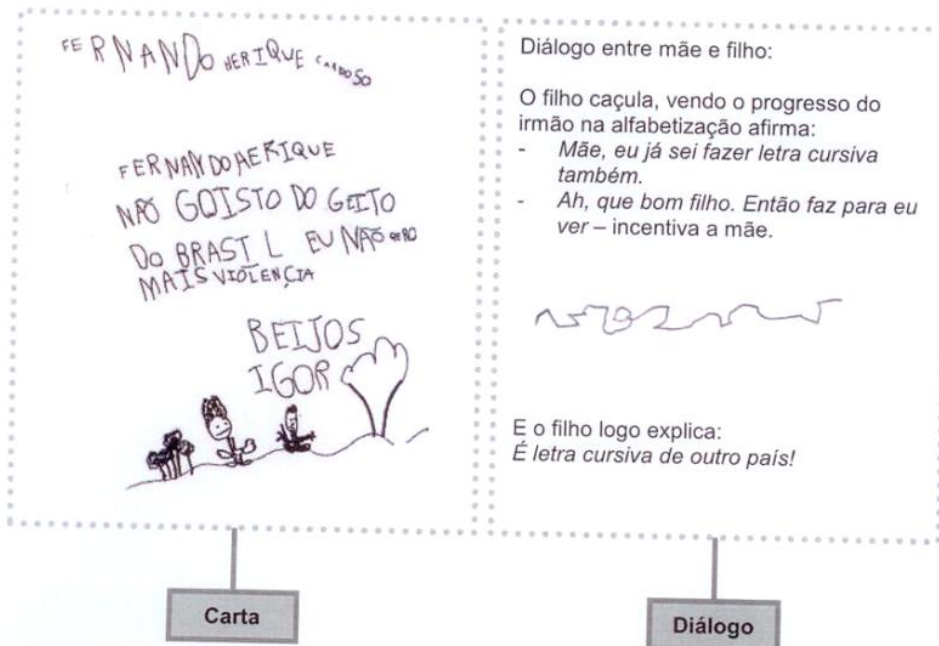
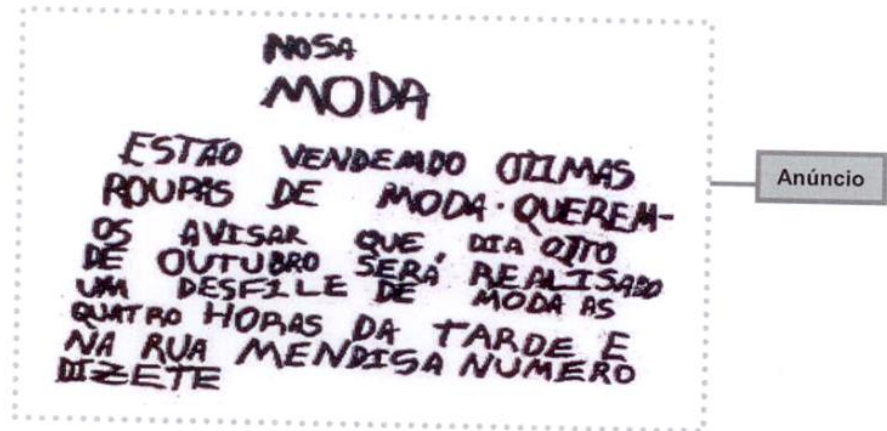
Além dos PCNs, o governo nacional, posteriormente, apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, doravante DCNs, que têm como objetivo geral estabelecer “a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.” (BRASIL, 2013, p. 4). Já as Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro entendem que são “um ponto de partida e alguns caminhos possíveis para que cada um possa construir sua própria trajetória.” (2010, p. 9).

O início do documento das Diretrizes do Estado do Rio de Janeiro do Ensino Fundamental – Anos Iniciais traz uma abordagem histórica da Língua Portuguesa: “*A chegada do Império Romano à Península Ibérica (século III a. C.) trouxe consigo a origem da língua portuguesa falada hoje em várias regiões do mundo: América, Europa, Ásia e África.*” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 51). Continuando tal apanhado histórico, o documento aborda sobre o aprendizado da Língua Portuguesa muito antes de se chegar à educação formal e, em seguida, fala da necessidade de se “*ampliar os limites*” da escola frente à necessidade contemporânea do domínio de múltiplas linguagens.

O documento entende a língua em três grandes eixos: linguagem oral, linguagem escrita e literatura. No eixo da linguagem escrita, que é o objeto de pesquisa desta dissertação, afirma que “*produzir linguagem é produzir discursos*”. Destacando ao leitor que

Cabe lembrar que a língua não é instrumento do qual dispomos apenas para organizar o que se vai dizer ou escrever, mas é, fundamentalmente, a apropriação de um sujeito que imprime sua marca na escolha das palavras, frases, orações ou textos que lhe são significativos. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 56)

Portanto, considera características da produção do discurso a simples escolha de palavras, frases, orações ou textos que sejam significativos. Com isso, percebemos que discurso está sendo entendido como produção de texto significativo, ou seja, que tenha sentido para o aluno. Em seguida, o texto afirma que em diferentes momentos da aprendizagem os alunos “já são capazes de produzir discursos por meio de textos significativos”. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 57). O documento, então, apresenta um texto redigido por uma criança e classifica este texto a partir de seu gênero.



(RIO DE JANEIRO, 2010, p. 57)

O documento continua destacando a importância de se trabalhar os diferentes gêneros que circulam na sociedade, atribuindo a isso o trabalho com o discurso e o

sujeito. Passa, assim, a propor reflexões em “despretensioso conta-gotas do saber”⁶ (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 69-71):

- O ensino da leitura e da escrita deve provocar a curiosidade de pensar sobre a escrita e descobrir como ela funciona;
- O mundo está cheio de coisas escritas. A criança vê a escrita em casa, na rua, nos livros, nos jornais, na televisão no computador;
- As crianças têm contatos mais ou menos frequentes, mais ou menos significativo com a linguagem escrita fora da escola;
- Os textos servem para informar, divertir, “vender” uma ideia, contar algo, apresentar uma argumentação, socializar conhecimento, “mexer com a sensibilidade”;

O documento fala sobre a funcionalidade do texto, mas não o define. Não trabalha o conceito de discurso ou sujeito, que apenas cita de forma a destacar a importância do trabalho com diferentes gêneros na produção de texto na sala de aula.

As diretrizes apresentam alguns conceitos e competências necessários para tal etapa escolar no trabalho com a produção escolar (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 62-63):

- Compreender a função da escrita na vida social.
- Identificar as relações entre os sons e a escrita.
- Escrever utilizando a escrita alfabética.
- Reconhecer que as palavras são formadas por sílabas, menor unidade sonora da língua.
- Respeitar a segmentação do texto em frases e palavras.
- Escrever o próprio nome, o dos colegas, palavras significativas e textos compatíveis com a etapa da aprendizagem.
- Ampliar, resumir, ordenar e reordenar sentenças, períodos e textos, ao utilizar repertório linguístico.
- Produzir textos em suas diversas tipologias, respeitando o gênero indicado.
- Utilizar elementos de coesão, buscar a coerência e a eficácia do texto.
- Elaborar textos exercitando a construção de parágrafos.
- Escrever textos considerando a possibilidade de compreensão do leitor.
- Atender às regras de ortografia vigentes. Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – Anos Iniciais
- Empregar as regras gramaticais adequadas a cada situação: maiúsculas e minúsculas, pontuação, acentuação, concordâncias verbal e nominal.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Perceber as transformações da grafia ao longo do tempo.

⁶ O documento apresenta algumas orientações dentro de uma ilustração com o formato de uma gota, em que o texto intitula de “despretensioso conta-gotas do saber” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 69).

Por fim, as diretrizes abordam a questão do ensino da gramática, afirmando que o ensino de normas que regulam o ensino da língua oral e escrita é um ponto que tem sido “*mal resolvido*”. O texto defende que o ensino da gramática deve contribuir para a melhora na fala e na escrita.

Não cremos que nas séries iniciais seja tão importante aplicar exaustivamente a gramática normativa, com ênfase nas regras e nomenclaturas, e que, geralmente, é tratada de maneira isolada, descontextualizada. A utilização da gramática textual, a que propõe uma compreensão sempre articulada à globalidade do texto, com certeza será mais adequada para os iniciantes. [...]

Enumerar requisitos e critérios importantes para o bom desempenho da escrita como: **coerência à proposta sugerida, coerência interna, coesão, ortografia, influência da oralidade, repetições, concordância**, de fato, são fundamentais para a formação do bom aluno escritor. Entretanto, antes disso, há que se pensar nesta produção textual como **criação** e invenção de um sujeito que, a partir da disposição da língua e de toda a sua estrutura, ainda precisa contar com sua **habilidade, experiência, envolvimento e identidade** com o tema proposto. (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 64-65).

Para os anos finais do Ensino Fundamental, o Governo do Estado do Rio de Janeiro propõe um Currículo mínimo como Diretrizes Curriculares. O documento foi elaborado em 2011 para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio Regular, nas seguintes disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No ano de 2012, foi feita uma revisão do Currículo Mínimo das seis disciplinas mencionadas, assim como a elaboração do referido documento em outras seis disciplinas: Ciências/Biologia, Física, Química, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte.

O Currículo Mínimo entende que a sua finalidade é

orientar, de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Com isso, pode-se garantir uma essência básica comum a todos e que esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais. (RIO DE JANEIRO, 2012, p.2)

1º Bimestre

Eixo

Bilhete e mensagem instantânea (e-mail, post e torpedo)

Habilidades e Competências

LEITURA

- Reconhecer o impacto desses gêneros nas relações sociais.
- Identificar referências textuais ao emissor e ao receptor da mensagem.
- Inferir o significado de palavras a partir do conhecimento compartilhado entre emissor e receptor.
- Identificar e diferenciar os diferentes recursos utilizados na internet para garantir agilidade na comunicação.
- Reconhecer como se dá a estrutura da comunicação dentro do contexto social (emissor, receptor, canal, código e mensagem).
- Reconhecer que a comunicação se estabelece a partir do conhecimento e domínio de uma determinada linguagem compartilhada entre emissor e receptor (inclusive entre portadores de necessidades especiais).

USO DA LÍNGUA

- Identificar e usar o vocativo.
- Reconhecer as marcas do registro coloquial.
- Estabelecer relação de referência entre substantivos e adjetivos.
- Usar adequadamente sinais de pontuação relevantes ao gênero.
- Diferenciar letra e fonema a partir da identificação do dígrafo em oposição aos encontros consonantais
- Identificar e corrigir dificuldades ortográficas recorrentes.

PRODUÇÃO TEXTUAL

- Elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre.

(RIO DE JANEIRO, 2012, p. 6)

Observa-se que, como referência, o texto toma como base não apenas os documentos oficiais, como PCNs e DCNs, mas também as matrizes de referências utilizadas em exames nacionais e estaduais. Tais matrizes não são usadas apenas como base teórica, mas o formato das Diretrizes Curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta a mesma estrutura de uma matriz de referência, dividida por habilidades e competências.

O documento destaca a necessidade de que as aulas de Língua Portuguesa e Literatura sejam laboratórios de leitura e produção textual. A cada bimestre há a indicação dos gêneros textuais que devem ser trabalhados, dividido em: leitura, uso da língua e produção textual. Para uso da língua, pode-se perceber no quadro abaixo, que são os conteúdos gramaticais.

A parte dedicada à produção textual no documento não é detalhada, apresentando apenas algumas orientações. Como exemplo, destacamos o 6º ano:

| 6º ANO | |
|-------------|---|
| 1º Bimestre | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar textos dos gêneros estudados no bimestre. ✓ Gênero: Bilhete e mensagem instantânea |
| 2º Bimestre | <ul style="list-style-type: none"> • Transformar pequenas narrativas em histórias em quadrinhos, fazendo uso de legendas, balões, onomatopeias e sinais gráficos. ✓ História em quadrinhos e tirinhas |
| 3º Bimestre | <ul style="list-style-type: none"> • Empregar corretamente sinais gráficos para diálogos. • Elaborar resumos ou novas versões de narrativas dos gêneros estudados no bimestre. ✓ Contos de fadas e contos maravilhosos |
| 4º Bimestre | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar textos do gênero estudado no bimestre. ✓ Poema |

(RIO DE JANEIRO, 2012, p. 6-7)

Em 2013, o Governo do Estado considerou a necessidade de realizar um documento de Orientações Curriculares específicas de Produção Textual, tendo em vista a inserção de dois tempos semanais desta disciplina nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, segundo a Resolução N° 4843, de 03 de dezembro de 2012, publicada em D.O. no dia 06 de dezembro de 2012.

Esperamos que os dois (02) tempos de Produção Textual funcionem como laboratórios, oficinas de produção de textos, nas quais os alunos tenham tempo para revisar seus textos repetidas vezes, a fim de refletir de forma mais profunda sobre a estrutura do texto, seu contexto e sua finalidade de produção. Assim, o desenvolvimento das habilidades ao longo das aulas de Língua Portuguesa encontrará seu ponto de culminação nas aulas de Produção Textual, nas quais se deseja que os alunos vislumbrem a possibilidade de ocuparem a posição de produtores de sentido, “políglotas em sua própria língua”, como expressão última de sua cidadania. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 3).

O texto traz um quadro das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. Cada um dos itens é explicado no documento.

| Incorporar conhecimentos de mundo adequados ao texto a ser produzido |
|---|
| - Aplicar os critérios de aceitabilidade do enunciado para a produção de sentido; |
| - Utilizar informações intertextuais compatíveis com a intenção comunicativa; |
| - Adequar o grau de informatividade do texto ao tema proposto. |

| |
|---|
| Empregar conhecimentos linguísticos adequados à produção de texto |
| - Aplicar os princípios de coerência: repetição, progressão, não contradição e relação; |
| - Empregar mecanismos de coesão referencial e sequencial para progressão do texto. |

(RIO DE JANEIRO, 2013, p. 4)

Através deste quadro, o documento afirma pautar o trabalho de produção de texto em duas grandes competências:

- 1- *Incorporar conhecimentos de mundo adequados ao texto a ser produzido*
- 2- *Empregar conhecimentos linguísticos adequados à produção de texto*

Desta forma, as Orientações entendem que

A boa construção do texto e a produção de sentidos coerentes com o contexto e com a finalidade de produção compreendem um conjunto de fatores *linguísticos* (coesão, coerência, intertextualidade) e *extralinguísticos* (aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, situacionalidade) que correspondem à textualidade, fazendo com que os sentidos do texto se construam na relação emissor-receptor-mundo. (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 5).

O documento afirma que a perspectiva adotada é a de “*constituir indivíduos como sujeitos sociais*”, e para tal fato, utiliza com enfoque metodológico a reflexão sobre os usos da linguagem, tendo como objetivo “*expansão da capacidade comunicativa nos diferentes gêneros discursivos que medeiam as práticas sociais de leitura e de produção de textos orais e escritos, dentro e fora da escola.*” (RIO DE JANEIRO, 2013, p. 5).

Por fim, as Orientações Curriculares de Produção Textual apresentam um quadro mais detalhado com as habilidades e competências esperadas para cada etapa escolar. Como exemplo, destacamos o 8º ano.

| | |
|-------------------------|--|
| 8º ANO | |
| 1º Bimestre | |
| Foco do Bimestre | Artigo de divulgação científica, relatório, fichamento e resumo. |
| | – Identificar o tema, as ideias centrais e secundárias, e |

| | |
|-----------------------------------|--|
| Habilidades e Competências | <p>as informações implícitas do texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar um relatório, um fichamento e um resumo. - Utilizar a estrutura básica do enunciado (sujeito + verbo + complemento + adjuntos). - Reconhecer e utilizar adequadamente as regras de concordâncias nominal e verbal. |
| 2º Bimestre | |
| Foco do Bimestre | Texto didático, verbete enciclopédico, apresentação (<i>slide</i> , cartazes), debate regrado e seminário. |
| Habilidades e Competências | <ul style="list-style-type: none"> - Expandir o enunciado com elementos caracterizadores do substantivo e elementos circunstanciais. - Utilizar conectivos e outros morfemas que orientam o enunciado para determinadas conclusões. - Utilizar as formas nominais dos verbos como componentes de textos dos gêneros em questão. - Produzir slides e cartazes para a realização de apresentações orais. - Realizar debates regrados. |
| 3º Bimestre | |
| Foco do Bimestre | Cordel e canção |
| Habilidades e Competências | <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a escolha vocabular em poemas e canções às exigências métricas ou sonoras. - Aplicar mecanismos de construção ideológica e de sentido nos textos (o uso da linguagem figurada como exagero, ironia ou sarcasmo). - Explorar o valor expressivo do adjetivo e das orações adjetivas para produção dos gêneros estudados. |
| 4º Bimestre | |
| Foco do Bimestre | Texto Teatral |
| Habilidades e Competências | <ul style="list-style-type: none"> - Relacionar a lógica que presidiu a divisão das cenas aos efeitos criados por tal divisão. - Explorar o valor expressivo do adjetivo em descrições de cenários e personagens. - Usar sinais gráficos específicos na estruturação do diálogo. - Inserir a interjeição nas falas das personagens como marca de oralidade. |

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

(RIO DE JANEIRO, 2013, p. 13-14)

Outro documento que rege de uma forma indireta o ensino em sala de aula são as matrizes de referência. Indireta porque tais documentos não são produzidos para servir como base à prática de sala de aula, pois não abarcam todo o currículo escolar, como uma matriz curricular. No entanto, observa-se a utilização de matrizes de referência como currículo a ser seguido em sala, pois o professor entende que deve trabalhar com o que de alguma forma é aferido pela avaliação externa, entendendo que esta avaliação apresenta um peso maior que uma avaliação interna.

As matrizes de referência são documentos formados por um conjunto de habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores, que representam as habilidades esperadas do aluno nas diferentes etapas de escolarização, e que são possíveis de se medir em avaliações de larga escala. Servem, portanto, como documento para orientar a construção das provas de avaliação de desempenho dos alunos. São elaboradas a partir de *“estudos das propostas curriculares de ensino, sobre os currículos vigentes no país, além de pesquisas em livros didáticos e debates com educadores em atividade nas redes de ensino e especialistas em educação.”*⁷.

As avaliações em larga escala começaram a fazer parte do cotidiano das escolas públicas brasileiras por volta da década de 1990, quando foi implementado em âmbito nacional o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Para o Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa (INEP), o objetivo do Saeb é

avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. (INEP⁸)

⁷ Disponível em: <http://www.portalaavaliacao.caedufjf.net/pagina-exemplo/matriz-de-referencia/>. Acesso em: 16/04/2014.

⁸ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-an resc>. Acesso em: 16/04/2014.

Em 1990, ocorreu a primeira aplicação do Saeb, por amostragem. Os alunos da 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental⁹ foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. A partir de 1995, adotou-se a metodologia e construção do teste e análise de resultados, a Teoria de Resposta ao Item (TRI) e a avaliação passou apenas a ser aplicada para as séries finais de cada etapa (4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental¹⁰ e 3º ano do Ensino Médio). A partir da edição de 2001, o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, tal formato se manteve nas edições posteriores até a última avaliação aplicada, em 2011.¹¹

Na edição de 1997, o Saeb incorporou a utilização das Matrizes de Referência. O Inep afirma que tal documento foi elaborado a partir de

uma ampla consulta nacional sobre os conteúdos praticados nas escolas brasileira de ensino fundamental e médio, incorporando a análise de professores, pesquisadores e especialistas sobre a produção científica em cada área que se tornou objeto de conhecimento escolar. (INEP, 2001, 11)

Essas matrizes foram também adotadas no Saeb 1999. No entanto, em 2001, as matrizes de referência apresentaram uma redução no número de descritores, em relação aos contemplados nos anos anteriores, afirmando que

foi determinada pelo objetivo de avaliar com mais rigor o que os alunos realmente sabem e o que lhes falta alcançar a cada etapa conclusiva de nível ou ciclo de escolarização. Dessa forma, descritores e itens foram selecionados de forma a que se possa refletir sobre a natureza das operações mentais que caracterizam cada uma das competências e habilidades definidas como relevantes. (INEP, 2001, 15)

Na primeira matriz de referência, adotada pelo Saeb nos exames de 1997 e 1999, observa-se a presença da avaliação de produção escrita. Para o Inep (1997), tal produção deve privilegiar o conhecimento linguístico que busca ações com e sobre a linguagem e implicações culturais decorrentes do uso social da língua em uma sociedade complexa, deixando de lado uma avaliação pautada no conhecimento metalinguístico.

Entendendo o ensino de Língua Portuguesa pautado em três práticas, o documento elimina a cobrança da gramática em suas avaliações, entendendo que

⁹ Atualmente equivale, respectivamente, ao 2º ano, 4º ano, 6º ano e 8º ano.

¹⁰ Atualmente equivale, respectivamente, ao 5º ano e 8º ano.

¹¹ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/historico>. Acesso em: 16/04/2014.

esta não se faz necessária em um conhecimento operacional linguístico, que se manifestaria nas atividades de leitura e escrita. Com isso, a prova era dividida em duas instâncias: a leitura e a produção textual, entendendo como complementares, porém com manifestações diferentes na prática linguística.

Na análise da produção textual, a matriz de referência (1997-1999) apresenta tais orientações, para as séries avaliadas:

| 4ª série do Ensino Fundamental | |
|---------------------------------------|---|
| CONTEÚDOS | |
| Temas | Tópicos |
| Práticas de produção de texto | A partir das condições de produção (finalidade, gênero, interlocutor) estabelecidas pela própria tarefa, redigir um ou alguns dos seguintes textos: relato de experiência pessoal; relato de acontecimento; narrativa ficcional curta; carta; bilhete; cartaz; textos articulados às práticas das disciplinas (relatório, paráfrase, esquema, resumo). |
| | A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos, conforme o projeto textual do autor, e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto o aluno deve: |
| | Estabelecer, conforme o projeto textual, articulações diretas de: fato/ opinião; problema/solução; conflito/resolução; anterioridade/ posterioridade. |
| | Segmentar o texto, em função do projeto textual, em parágrafos e períodos. |
| | Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero: mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical); esquemas temporais básicos (presente x passado); sinais básicos de pontuação (ponto final, interrogação, exclamação, vírgula); recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula); formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequente; mecanismos básicos de concordância nominal e verbal. |

(PESTANA, 1997, p.17)

| 8ª série do Ensino Fundamental | |
|---------------------------------------|----------------|
| CONTEÚDOS | |
| Temas | Tópicos |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Práticas de produção de texto | Considerando as condições de produção estabelecidas pela própria tarefa (finalidade, gênero, interlocutor), redigir um dos seguintes tipos de texto: narrativa ficcional (conto curto, crônica, paródia); notícia; carta argumentativa/persuasiva; texto dissertativo expositivo ou polêmico (dissertação, artigo de opinião, crônica). |
| | A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos, conforme o projeto textual do autor, e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto o aluno deve: |
| | Utilizar, conforme o projeto textual, articulações várias, tais como: tese/argumentos; fato/opinião; problema/solução; conflito/resolução; definição/exemplo; tópico/divisão; anterioridade/posterioridade; causa/consequência; comparação; oposição. |
| | Quanto ao texto narrativo ficcional, garantir a verossimilhança articulando adequadamente tipo de narrador, características e ações dos personagens e aspectos do cenário (tempo e espaço) com o tema e o enredo estabelecidos. |
| | Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero: mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição, substituição lexical); esquemas temporais básicos (presente x passado); sinais básicos de pontuação (ponto final, interrogação, exclamação, vírgula); recursos gráficos suplementares (distribuição espacial, margem, marcação de parágrafo, letra maiúscula); formas ortográficas resultantes de padrões regulares e de palavras de uso mais frequente; mecanismos básicos de concordância nominal e verbal. |

(PESTANA,1997, p.22)

| 3º Ano do Ensino Médio | |
|--------------------------------------|--|
| CONTEÚDOS | |
| Temas | Tópicos |
| Práticas de produção de texto | A partir das condições de produção estabelecidas pela própria tarefa (finalidade, gênero, interlocutor), redigir um ou alguns dos seguintes textos: narrativa ficcional (conto curto, crônica, paródia); carta argumentativa ou opinativa; notícia; artigo de opinião; textos articulados às práticas das disciplinas (relatório, paráfrase, esquema, resumo, fichamento). |
| | A atividade de produção de texto pressupõe o agenciamento de diversos recursos, conforme o projeto textual do autor, e, por isso, define-se como um todo em que os aspectos estipulados devem aparecer. Na construção de seu texto o aluno deve: |
| | Utilizar, conforme seu projeto textual, articulações várias, tais como: tese/argumentos; causa/consequência; fato/opinião; |

| |
|--|
| <p>anterioridade/ posterioridade; problema/solução; conflito/resolução; definição/ exemplo; tópico/divisão; comparação; oposição; escala argumentativa.</p> |
| <p>Quanto ao texto dissertativo (expositivo ou argumentativo), articular adequadamente a seleção e ordenação dos argumentos com a tese.</p> |
| <p>Quanto à carta argumentativa/persuasiva, identificar o interlocutor e o assunto sobre o qual se posiciona e estabelecer interlocução explícita.</p> |
| <p>Utilizar, considerando as condições de produção, diferentes recursos resultantes de operações linguísticas (escolha, ordenação, expansão, transformação, encaixamento, inversão, apagamento).</p> |
| <p>Empregar, de acordo com as possibilidades de cada gênero:</p> |
| <p>mecanismos de coesão referencial (retomada pronominal, repetição, substituição lexical, elipse); mecanismos de articulação frasal (encaixamento, subordinação, coordenação); recursos oferecidos pelo sistema verbal (emprego apropriado de tempos e modos verbais, formas pessoais x impessoais, emprego das formas condicionais, privilégio das formas simples em relação às perifrásticas); recursos próprios do padrão escrito na organização textual (paragrafação, periodização, pontuação - sintagmática e expressiva - e outros sinais gráficos); convenções para citação de discurso alheio - discurso direto, indireto e indireto livre: dois pontos, travessão, aspas, verbos dicendi, tempo verbal, expressões introdutórias, paráfrase, contexto narrativo; ortografia oficial do Português, desconsiderando-se casos idiossincráticos e palavras de frequência muito restrita; regras de concordância verbal e nominal, desconsiderando-se os chamados casos especiais.</p> |
| <p>Em qualquer texto, negociar apropriadamente com as regras e determinações de estilo de cada gênero, seguindo-as ou rompendo-as conforme o projeto textual.</p> |

(PESTANA, 1997, p.32)

3.2 Enfim, como o texto é trabalhado

Pode-se então dizer que a coesão, uma função permanente dos Estados nacionais, se impõe através de vários caminhos. A educação escolar é um deles e aí ocupa lugar destacado.

Ora, se as instituições de ensino sempre foram consideradas relevantes no sentido da coesão é porque elas socializam, culturalizam e instilam comportamentos e valores. Elas ensinam, isto é, deixam sinais. Mas, enquanto tais, elas só se consubstanciam quando se aproximam do ato pedagógico. Este, por sua vez, enquanto síntese do aprender-ensinar, é mediado por currículos manifestos ou ocultos, sobretudo no interior de redes de ensino.

Nesse sentido, currículos *nacionais*, *mínimos* curriculares, *diretrizes* gerais têm muito a ver com a questão *federativa*, pois neles estão presentes a ideia e a prática de conteúdos gerais válidos para toda uma nação. (CURY, 2006, p. 5)

Os documentos oficiais apresentam uma concepção de fundo que subjaz a uma política educacional (CURY, 2006, p. 4). Ao analisar tais documentos, deve-se ficar clara a presença de uma teoria que fundamenta o discurso oficial.

Nos PCNs de Língua Portuguesa, fica visível a adoção da base teórica da Linguística Textual, como a própria autora Koch (2005) afirma no texto *A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna*.

O trabalho com os gêneros é a primeira questão abordada pela autora, afirmando que “*constitui hoje uma das preocupações centrais da Linguística Textual*” (2005, p. 88). Já os PCNs apresentam a ideia que:

Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Pode-se ainda afirmar que as noção de gêneros refere-se a “família” 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.

Os gêneros são determinados historicamente. As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão forma aos textos. (BRASIL, 1997b, p. 23)

Observa-se que a questão das “*intenções comunicativas*”, com destaque para o aspecto social, é trabalhada pelos PCNs,. Para a Linguística Textual, tais intenções comunicativas são trabalhadas a partir do contexto sociocognitivo, ou seja,

um estudo de um contexto que envolve a organização textual, a relação com a interação mediada texto-sujeitos, um conhecimento que é compartilhado entre produtor e receptor, sendo ativados na atividade interpretativa.

Em um segundo momento, a autora critica o posicionamento apresentado pelos PCNs sobre coesão e coerência. Pois o documento oficial afirma que texto é

o produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo e acabado, qualquer que seja sua extensão. É uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Esse conjunto de relações tem sido chamado de textualidade. Dessa forma, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global, quando possui textualidade. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.(BRASIL, 1997a, p. 23).

O documento apresenta uma nota na palavra “coesão” afirmando que “*Coesão, neste documento, diz respeito ao conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, formando um texto.*”.

Koch (2005) afirma, ao contrário do que os PCNs defendem, que textualidade não seria um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência, mas sim que “*as marcas coesivas têm por função assinalar relações semânticas e/ou discursivas subjacentes (temporalidade, causalidade, condicionalidade, disjunção, contrajunção etc.), aumentando desta forma a legitimidade do texto*” (p. 88-89). Com isso, a ausência de tais marcas não impede a construção do sentido, na maioria dos contextos. Entende a autora que, os recursos coesivos servem para assinalar as relações já existentes entre os enunciados e não estabelecer tais relações.

No que diz respeito à coerência, a autora também marca a “*imprecisão redacional*” do documento. Afirma que se é problemático considerar que a coesão estabelece as relações textuais, ocorre a mesma coisa no sentido da coerência, pois é inadequado afirmar que as relações textuais são estabelecidas pela coerência. Koch entende que a coerência é o modo como os “*elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção de interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.*” (2005, p. 90). Portanto, a coerência não está no texto, mas é construída na interação comunicativa.

Apesar dos erros redacionais, apontados pela autora, Koch (2005, p. 92) afirma que “*fica bem claro que são os ensinamentos da Linguística Textual que respaldam*

as *postulações dos PCNs*". No trabalho com a produção textual, os PCNs (1997b) apregoam:

✓ O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. (p. 47)

Um escritor [...] sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão. (p. 47)

✓ Um escritor competente é, também, capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento. É, ainda, um leitor competente, capaz de recorrer, com sucesso, a outros textos quando precisa utilizar fontes escritas para a sua própria produção. (p. 48)

Com isso, levando em consideração o problema já levantado sobre a ideia trazida pela Linguística Textual sobre coesão e coerência e a apresentada pelos PCNs, observa-se que o documento oficial trabalha com: coesão, coerência, gêneros textuais, intertextualidade, dentre outros. O ensino de Língua Portuguesa é pautado dentro de uma situação comunicativa, o que pressupõem uma prática social. Tal concepção sobre a língua contrapõe-se ao trabalho meramente escolarizado, com atividades artificiais voltadas apenas para a observação de normas e regras. Para atender tal percepção da prática social da língua, o documento entende que o trabalho deve ser realizado a partir da organização textual, no qual os conhecimentos necessários para a interação verbal são: linguístico, enciclopédico, da situação comunicativa, das regras que regem a situação comunicativa, superestrutural, estilístico, sobre os variados gêneros textuais e de outros textos relevantes encontrados em nossa cultura (KOCH, 2002, p. 24).

A questão social da escrita é vista apenas por meio desta interação, pois entende a necessidade de que o 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*". (BRASIL, 1997b, p. 21). Observa-se que mesmo falando sobre "*assumir a palavra*" o documento finaliza rezando sobre a necessidade "*produzir textos eficazes*", o que, mediante a leitura do documento, entende-se por um texto que apresente uma organização estrutural adequada.

Segundo Geraldi (apud COLLELO, 2007, p. 40-41), tornar a linguagem como tema de estudo demanda a consideração de seus três eixos fundamentais: a língua,

a fala (ou escrita) e a interlocução. A língua apresenta-se como sistema de regras e normas instituídas, sua existência está relacionada à utilização da fala (ou da escrita), já a negociação de significados é observada nos processos interlocutivos (COLLELO, 2007, p. 41). Os PCNs e a Linguística Textual resumem tal interlocução no estudo de um contexto que envolve a organização textual, a relação com a interação mediada texto-sujeitos, um conhecimento que é compartilhado entre produtor e receptor, sendo ativados na atividade interpretativa.

Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro, observa-se a mesma linha teórica adotada nos PCNs. O documento destaca a importância do trabalho com os gêneros textuais, ou seja, um trabalho com “*textos que sejam significativos*” (p. 57). Portanto, a prática social defendida pelas Diretrizes diz respeito, assim como nos PCNs, ao contexto social de interação mediada texto-sujeitos, produtor e receptor.

No documento há também um erro conceitual no momento em que afirma que “as crianças, em diferentes momentos da aprendizagem, já são capazes de produzir discursos por meio de textos significativos.” (p. 57) e, em seguida, apresenta textos produzidos por crianças e o gênero de cada texto. Desta forma, entende que produzir textos de diferentes gêneros textuais é produzir discurso.

Cabe lembrar que a língua não é instrumento do qual dispomos apenas para organizar o que se vai dizer ou escrever, mas é, fundamentalmente, a apropriação de um sujeito que imprime sua marca na escolha das palavras, frases, orações ou textos que lhe são significativos. (p. 57)

Com o trabalho da produção escrita, o documento apresenta habilidades que devem ser alcançadas pelos alunos, observando-se alguns pontos com base teórica na Linguística Textual:

- Compreender a função da escrita na vida social.
- Produzir textos em suas diversas tipologias, respeitando o gênero indicado.
- Utilizar elementos de coesão, buscar a coerência e a eficácia do texto.

Entendendo aqui a mesma crítica realizada por Koch (2005) aos PCNs, no que diz respeito à textualidade, coesão e coerência, quando afirma que textualidade não seria um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência, mas sim “*as marcas coesivas têm por função assinalar relações*

semânticas e/ou discursivas subjacentes (temporalidade, causalidade, condicionalidade, disjunção, contração etc.), aumentando desta forma a legitimidade do texto” (p. 88-89).

Apesar de as Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro abordarem a questão de sujeitos e de discursos, apresenta-os de forma solta, sem nenhum embasamento teórico ou apresentação na prática sobre o trabalho com o sujeito e discurso na produção escrita.

As postulações das Orientações Curriculares de Produção Textual deixam claro o embasamento teórico na Linguística Textual. O documento trabalha com: aceitabilidade, intertextualidade, informatividade, coesão e coerência. Tais elementos são os trabalhados por Beaugrande e Dressler, como elementos e fatores responsáveis pela textualidade¹².

A boa construção do texto e a produção de sentidos coerentes com o contexto e com a finalidade de produção compreendem um conjunto de fatores *linguísticos* (coesão, coerência, intertextualidade) e *extralinguísticos* (aceitabilidade, informatividade, intencionalidade, situacionalidade) que correspondem à textualidade, fazendo com que os sentidos do texto se construam na relação emissor-receptor-mundo. (p. 5)

Por fim, as matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que apenas nas duas primeiras edições realizou a avaliação da produção escrita, deixando de avaliar nas edições posteriores. Como já foi dito, tais matrizes não são produzidas para servir como base à prática de sala de aula, mas como referência para as avaliações externas realizadas pelo governo. No entanto, observa-se com grande peso as matrizes, no momento em que o docente entende que estas avaliações apresentam maior importância que o trabalho pedagógico e a avaliação feitos de forma interna.

As matrizes também servem como base para a elaboração de documentos educacionais oficiais do governo. Na elaboração das Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro, as matrizes de referência, estaduais e nacionais, foram utilizadas como base teórica e, mais do que isso, a estrutura do documento, que recebeu o nome de Currículo Mínimo, é igual à estrutura das matrizes de referências, dividida em habilidades e competências de cada área.

¹² Coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (BEAUGRANDE; DRESSLER apud KOCH, 2012, p. 11)

Nas orientações apresentadas nas matrizes da 4ª série, 8ª série¹³ e do 3º ano do Ensino Médio, constata-se a presença de elementos avaliativos que tomam como base as concepções da Linguística Textual, a saber: condições de produção (finalidade, gênero e interlocutor); recursos resultantes de operações linguísticas; mecanismos de coesão referencial; mecanismos de articulação frasal; negociar apropriadamente com as regras e determinações de estilo de cada gênero.

Ao analisar os documentos redigidos pelo governo voltados à padronização da educação pública, fica claro que a teoria base presente é a da Linguística Textual, pois como Koch (2005, p. 93) afirma que

é a L.T. que poderá oferecer ao professor subsídios indispensáveis para a realização do trabalho com o texto: a ela cabe o estudo dos recursos linguísticos e condições discursivas que presidem à construção da textualidade e, em decorrência, à produção textual dos sentidos.

3.3 Conclusões parciais

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

Um sistema de desvínculos: para que os calados não se façam perguntas, para que os opinados não se transformem em opinadores. Para que não se juntem os solitários, nem a alma junte seus pedaços.

O sistema divorcia a emoção do pensamento como divorcia o sexo do amor, a vida íntima da vida pública, o passado do presente. Se o passado não tem nada para dizer ao presente,

¹³ Respectivamente, 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental.

a história pode permanecer adormecida, sem incomodar, nos guarda-roupas onde o sistema guarda seus velhos disfarces. O sistema esvazia nossa memória, ou enche a nossa memória de lixo, e assim nos ensina a repetir a história em vez de fazê-la. As tragédias se repetem como farsas, anunciava a célebre profecia. Mas entre nós, é pior: as tragédias se repetem como tragédias.

Eduardo Galeano¹⁴

Como afirma Galeano, *“Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: ensina-nos a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.”* Reduzir a função da língua à sua representação ou à sua comunicação é realizar um processo de esquartejamento. Realizar um trabalho com o texto apenas no que tange à competência de produção, recepção e interpretação, é minimizar os múltiplos trabalhos possíveis com os aspectos relacionados ao texto.

A base teórica que fundamenta os documentos balizadores da educação brasileira apresenta uma visão de texto limitada, pois trabalha apenas com a atividade comunicativa, ou seja, se aprimorar da linguagem de diferentes círculos sociais, que, como diz Soares (2002), é um fator exigido pela automação e informatização do trabalho e globalização da economia. Por isso, apregoa-se o trabalho com as condições de textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (BEAUGRANDE & DRESSLER apud KOCH, 2012, p. 11). Pode-se notar que tais elementos, de uma forma direta ou indireta, encontram-se presentes em todos os documentos.

Entendendo o texto somente como o lugar de interação dos sujeitos, perde-se o trabalho com o discurso, com o sujeito, com as condições de produção. Como afirma Mussalim *“o sentido vai se constituindo à medida que se constitui o próprio discurso. Não existe, portanto, o sentido em si, ele vai sendo determinado simultaneamente às posições ideológicas que vão sendo colocadas em jogo na relação entre as formações discursivas que compõem o interdiscurso”* (2001, p.132).

¹⁴ Acessado em: <http://letrasnovaral.wordpress.com/category/conta-contos/>. Acessado em: 20 abr de 2014.

Deve-se considerar, portanto, elementos que vão além da interação sociocomunicativa e sociocognitiva.

É visível, que todos os documentos oficiais analisados neste trabalho apresentam o mesmo discurso com relação ao trabalho com o texto.

4 UMA CONVERSA ENTRE OS DADOS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A maior riqueza
do homem
é 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 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.
Manoel de Barros¹⁵

Em que medida, a escola busca formar um “*sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc.*”, um ideal de sujeito moderno, cartesiano? Ao colocar como objetivo apenas a formação deste sujeito, a escola acaba excluindo aqueles que, como Manoel de Barros, não aguentam ser este tipo de sujeito, pois precisam “*ser Outros*”.

¹⁵ BARROS, Manoel. Disponível em: <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/>. Acessado em: 1 de jul 2014.

Como o trabalho com a produção textual reproduz a estrutura de um currículo com base na teoria tradicional e em um paradigma moderno? Este capítulo busca relacionar de forma direta as questões do currículo, da avaliação e o paradigma moderno com relação ao trabalho com a produção escrita. Trata-se de um diálogo que procura refletir sobre como as escolhas que sustentam a base teórica do professor estão pautadas em ações que ocorrem para além das paredes da sala de aula. Por fim, o capítulo traz a ideia de como seria um ensino de língua portuguesa, no que se refere à escrita, com uma abordagem mais pós-moderna, que entende a relação com o texto não de forma a considerá-lo apenas como um meio de interação entre sujeitos, mas sim, um meio de expressão do sujeito, que através do discurso tem a possibilidade de “*ser Outros*”, de ser ele, de ser alguém.

4.1 E o currículo hoje?

Atualmente, segundo Doll, a sociedade vive no paradigma pós-moderno. Um paradigma que apresenta uma

[...] nova situação histórica e nova condição discursiva, aceita-se a coexistência e a mistura de códigos e de mundos, em diferentes campos, reconhece-se a heterogeneidade. No pós-moderno, a pluralidade, o particular e o local contrapõem-se a ideias de unidade, de geral e de universal, que constituíam o eixo do pós-modernismo. (VAITSMAN, 1995, p. 3).

No entanto, como o próprio autor afirma, uma sociedade que entende o pensamento do modernismo como “*uma, se não a, força na prática do currículo*” (DOLL, 1997, p. 27). Um currículo que gera um sistema fechado, que leva ao conhecimento de algo que já existe, do que já é posto. Como diz Doll, “*pode haver uma transmissão de informações, mas não uma transmissão do conhecimento*” (1997, p.47). Tendo como base as visões metafísicas e cosmológicas de Newton, o currículo estrutura-se como uma sequência linear, pressupondo assim uma ordenação de conteúdos em consonância com uma sequência pré-determinada, o que leva a estruturar tal ordenação dentro de uma matriz curricular, que, por utilizar uma ordem fechada e engessada, acaba possibilitando um caminho único a ser percorrido, sem possibilidade de multiplicidade e não se permite a individualidade ou

a liberdade. Como só há um caminho a seguir – uma ordem, uma sequência – todos devem apresentar um mesmo resultado, pois como prediz o conceito de causalidade de Newton “*a mesma causa sempre vai produzir o mesmo efeito*” (DOLL, 197, p. 52). Por fim, o tempo, é visto apenas como um fator acumulativo do conhecimento. Tais bases conceituais que fizeram parte da criação de um currículo científico encontram-se presentes até hoje na estruturação curricular das escolas. O conhecimento científico ainda é visto como único conhecimento que tem valor.

Tal pensamento encontra-se ainda em uma teoria tradicional de currículo, que aceitam os conhecimentos e os saberes dominantes e se preocupam apenas com as questões técnicas do ensino, sua organização. Como afirma Silva (2010, p. 17), os conceitos enfatizados nesta teoria são “*ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos*”.

4.1.1 O currículo e a exclusão escolar

É sabido que o ambiente escolar é um espaço vivo e dinâmico, representado por alunos com diferentes necessidades individuais, que enfrentam de maneira diferente o processo de aprendizagem, “*visto que têm capacidades, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo.*” (BLANCO, 2004, p.290).

Ao entrar em uma sala de aula, o professor se depara com diferentes sujeitos. As escolhas realizadas pelo professor, em boa parte, conduzirão um trabalho que considera a individualidade de cada aluno e possibilite um ambiente que contemple o desenvolvimento de todos, ou, simplesmente, uma postura que ignora tais diferenças, estabelecendo assim uma formação para poucos. Pensar a diversidade é reconhecer “*a constituição dos sujeitos contemporâneos, que possam realizar socialmente seu potencial de diferença, significa dizer que as diferenças individuais [...] existem enquanto pluralidades complexos e irredutíveis umas às outras.*” (VAITSMAN, 1995, p. 8). É saber que o processo de ensino-aprendizagem não é algo estanque, mas sim único para cada educando, no qual se valorize o que o aluno sabe e o que pode aprender, ao invés de realizar uma avaliação com ênfase ao que não se sabe, ao déficit ou às dificuldades.

A representação do mundo, das coisas e dos sistemas como criativos, subjetivos, faz parte de um movimento que deu ao sujeito um novo lugar como produtor do mundo em que vive. Diante de uma mesma situação, as pessoas dão respostas diferentes e conseguem resultados diferentes. Surgiu o reconhecimento de que a ideia de indivíduo universal exclui as diferenças entre os sujeitos. (VAITSMAN, 1995, p. 4).

Se a escola não pensar na diversidade, criando assim um ambiente que propicia padrões culturais uniformes, produzirá, como afirma Barroso (2003, p. 26)

[...] “os excluídos da escola”, isto é, os que não são admitidos, os que abandonam ou são abandonados, ou simplesmente os que não são reconhecidos pelo sistema (porque não têm “sucesso” ou são “especiais”), constituem hoje as principais vítimas do insucesso da escola e da falência das diversas estratégias da sua democratização.

O fato de os alunos terem acesso à escola, não garante a sua inclusão no sistema educacional. Práticas curriculares, concepções pedagógicas, atitudes dos docentes podem levar a exclusão de alunos “incluídos” na escola. Assim, ela corrobora com a exclusão já existente na sociedade.

[...] os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”, está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares. (DUBET, 2003: p. 33).

Cabe-nos refletir “*qual é o papel da escola numa estrutura social que desenvolve processos de exclusão?*” (DUBET, 2003, p. 30). Seu papel está sendo de mantenedora da exclusão – na medida em que os alunos, mesmo incluídos no sistema educacional, são excluídos por causa de um currículo fechado no que diz respeito ao caminhar do aluno, um currículo limitador, moldado pelo saber do professor? Ou apresenta um papel de educação para a transformação, no qual a “*mudança, não a estabilidade, é a sua essência.*” (DOLL, 1997, p. 30)?

Com relação à escrita, Senna (2010) afirma que ela também funciona como um instrumento de exclusão social, pois é

[...] aplicado (instrumento social) para que se possam distinguir aqueles que são bem-vindos e reconhecidos como cidadãos modernos, daqueles que permaneceram sob as regras medievais, não orientados pelas revoluções científicas, mas ainda formados segundo padrões tradicionais de oralidade. A alfabetização e o pleno acesso à tecnologia da escrita foram – e ainda são – compreendidos como passaporte para um lugar na sociedade

moderna, através do qual o indivíduo poderia ser reconhecido como capaz de agir segundo o modo cartesiano de agir e de pensar. (p. 6).

Assim, a escrita seria um “*passaporte*” para que o indivíduo pudesse alcançar o ideal de sujeito moderno. Um sujeito que não estivesse mais guiado pela oralidade, mas que já estivesse incorporado nas revoluções científicas.

4.2 Subjetividade e paradigma de conhecimento: o sujeito moderno e pós-moderno

Como já foi abordado, segundo Doll (1977), a organização da história do pensamento ocidental é dividida em três metaparadigmas: pré-moderno, moderno e pós-moderno.

O período pré-moderno abrange o espaço de tempo desde a história ocidental até as revoluções científica e industrial dos séculos XVII e XVIII. Este período tinha como base “*uma harmonia cosmológica que incluía um senso de equilíbrio ou proporção ecológico, epistemológico e metafísico.*” (p. 35).

O método de Descartes foi incipiente na construção de um novo paradigma. Inicia-se assim o período moderno, paradigma que “*estruturou o pensamento intelectual, social e educacional norte-americano durante as primeiras sete ou oito décadas deste século*” (DOLL, 1997, p. 17). “*Conduzir corretamente a razão e buscar a verdade nas Ciências*”, com tal pensamento, Descartes reformula a filosofia, espalhando tal reformulação em outros campos do saber, como Literatura, Moral, Ciência Política e inclusive a Teologia. Tal pensamento começou a entender o conhecimento do mundo natural como exterior, independente e objetivo em relação ao sujeito. O conhecimento, que outrora era contemplação, agora passa a ser considerado sistemático na observação e na experiência.

A racionalidade que se desenvolve a partir daí baseia-se agora na razão de um sujeito cognoscente que não se confunde com o objeto que pretende dominar pelo conhecimento. A separação radical entre sujeito e objeto é uma das marcas distintivas da ciência moderna.

A concepção de que existe um mundo objetivo e independente das pessoas que nele vivem e dele falam, pavimentou a via sobre a qual a ciência construiu seus procedimentos práticos e discursivos, afirmando a objetividade, a verificação e a mensuração. (VAITSMAN, 1995, p. 1)

Foi a partir de Descartes que o projeto científico assumiu que há uma verdade no mundo da natureza, esta verdade transformou-se em leis que expressariam as regularidades que regem o movimento da natureza. Com isso, a razão começa a ser vista como habilidade a ser aprendida, um modo de pensar estruturado. (VAITSMAN, 1995, p. 1)

Segundo Touraine (apud OLIVEIRA, 2003, p. 52), a consequência de tal neutralidade é a incapacidade de os indivíduos se subjetivarem, ou seja, tornarem-se sujeitos. O sujeito não é livre para agir, ser reconhecido como um ser ativo, “*restando-lhe apenas a despersonalização, o sacrifício de si e a identificação com a ordem impessoal da natureza ou da história.*” (TOURAINÉ apud OLIVEIRA, 2003, p. 52).

Tal quadro histórico instituiu a relação direta entre construção do conhecimento e produção de verdade, no qual “*a razão começa a ser vista [...] como habilidade a ser aprendida [...]*” (VAITSMAN, 1995, p. 1). Desta forma, criou-se uma cultura de neutralidade, objetividade, linearidade do tempo; marcas do paradigma moderno, presente até o início do século XX.

Com o fim do paradigma moderno, surge uma nova visão em que o objeto já não mais existe *a priori*, mas é construído pelos sujeitos. Fato que decorre em uma nova forma de se representar sujeito e objeto, indivíduo, natureza e sociedade (VAITSMAN, 1995, p. 3). Inicia-se, desta forma, a valorização de experiências particulares de grupos e indivíduos, da autonomia e da subjetividade. Há espaço para os movimentos de afirmação de identidades raciais, étnicas, sexuais, locais etc; o conhecimento científico passa a ser considerado apenas uma forma de representação da realidade.

4.3 Avaliação da produção escrita

Quando se pensa em avaliar, deve-se entender que tal processo é motivado por diferentes finalidades, sempre dependendo do objetivo que o professor pretende alcançar. Deve-se ter em mente que a avaliação faz parte do processo e, ao saber o porquê se está avaliando, poderá escolher de forma adequada, os meios e os instrumentos a serem utilizados.

Tendo em vista as diferentes finalidades da avaliação, não se deve incorrer no erro de afirmar que o instrumento deve ser o mesmo para todos os objetivos. Para analisar o conhecimento prévio do aluno, pode-se utilizar de vários instrumentos, a saber: questionário, arguição, pesquisa... Para tal fim, nada impede de realizar-se uma avaliação pontual, para que haja um planejamento. No entanto, ao considerarmos a avaliação que é utilizada para verificar o processo de construção do conhecimento, como não ponderar todo o processo, levando em consideração o caminhar do aluno? A avaliação, para tal fim, deve ser pensada como algo processual, uma verificação que se dá de forma contínua, analisando e comparando assim diferentes produções dos alunos.

Ao pensar a avaliação na produção textual, com o objetivo de avaliar não somente a compreensão das normas da língua ou da estrutura textual, mas sim o sujeito do discurso, é necessário que seja feita uma avaliação que considere a continuidade do processo, uma avaliação que não se detenha em sistema ou estrutura, mas sim, também, na expressão pessoal de cada aluno, no discurso do sujeito da escrita. Qual objetivo o professor pretende alcançar com a produção textual? A resposta dessa pergunta servirá de base para a escolha do tipo de avaliação que será empregada.

Para efetivar a compreensão, muitas vezes, o ser humano vale-se de padrões de comportamento existentes e de conhecimentos organizados como referência para seu pensamento. Isto implica no estabelecimento de relações: avaliar é, portanto, um processo complexo, no qual o significado do que está sendo avaliado é sempre construído em relação a algum modelo ou referencial existente no meio cultural do indivíduo que avalia. (LIMA, 2003, p. 6-7)

Ao avaliar uma produção textual, o professor parte de um modelo que julga ser o correto. Sua avaliação está embasada em sua formação pessoal, em seu referencial teórico, em sua concepção de texto, no currículo adotado, na concepção do livro didático usado, nos discursos presentes em documentos oficiais. A avaliação de uma produção textual dificilmente será desvinculada de tais pressupostos.

Desta forma, mesmo a diversidade de tipos de avaliação e uma avaliação que leva em consideração a história de produção não garantem uma percepção do sujeito plural, pois o instrumento por si não possibilita tal análise, mas sim o olhar que o professor atribui ao instrumento e o tipo de concepção que ele possui de

ensino. Assim, pode haver dois professores com o mesmo instrumento, mas que apresentam avaliações diferentes.

Por isso, o que deve ser analisado é qual sujeito está presente no referencial teórico dos estudos linguísticos utilizado pelo educador. O professor, em sua concepção, baseado em tais referenciais teóricos e escolhas pessoais, consegue perceber que os sujeitos, à medida que avançam em seu desenvolvimento cognitivo, se tornam sujeitos sociais distintos e, por conseguinte, apresentam demandas comunicativas distintas, repercutindo, assim, em sua produção escrita? Que em um mesmo nível de aprendizagem há uma multiplicidade de sujeitos subjacentes na produção? Possibilita ao professor olhar de forma a localizar a diversidade de sujeitos presentes ou o induz a formatar todas as produções textuais em um único molde? Qual é a contribuição que hoje há nos estudos linguísticos para que o professor, tomando como ponto de partida tais conceitos, possa apresentar uma metodologia adequada?

Quando se fala no sujeito social da produção escrita, o professor, na hora da correção, deve pensar da pluralidade de sujeito, isto é, para cada produção um sujeito. Nas diferentes etapas de escolarização e em unidades de ensinamentos diferentes, haverá um sujeito social que se diferencia, dentro do momento e do espaço, na escrita. Se o professor não perceber tal multiplicidade e em sua correção não atribuir um olhar diferenciado para cada sujeito, buscando assim um tipo de sujeito escolar – cartesiano –, aquele que preenche o requisito de padrão para a produção escrita, acaba por aprisionar a escrita no aluno apenas ao ensino de normas, regras e estrutura, impossibilitando assim um trabalho completo com o texto. Um olhar, mais pluralizado, que depende de uma visão teórica que permite a observação da existência de vários sujeitos sociais.

4.4 O trabalho com a Produção Textual

Passar um tema e corrigir, o trabalho com a produção textual parece algo simples, mas não o é. Primeiramente, observa-se que há uma definição de texto que deve ser adotada. Como já foi apresentado neste trabalho, tal definição não é um consenso entre os linguistas, como podemos ver a definição em dois ramos da

Linguística. Na teoria da Linguística Textual, o texto é tido como atividade interacional entre interlocutores, ou seja, o “*resultado de operações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas.*” (BENTES, 2001, p. 246-247). Já na Análise do Discurso, o texto é tido como manifestação do discurso e o contexto de sua produção estaria diretamente ligado com as condições de produção do discurso, isto é, as condições sóciohistóricas que determinam esta produção.

Ao escolher uma definição de texto para trabalhar, o professor, por conseguinte, definiu um objetivo que concorde com a noção de texto adotada. A forma como o docente entende o texto definirá suas ações pedagógicas com relação à produção textual.

Na Linguística Textual, ao se preocupar com a análise da produção, recepção e interação do texto, o professor apresenta a função de transferir o conhecimento, para que o aluno possa compreender/produzir diferentes gêneros textuais, pois entende que se o aluno for competente no domínio dos gêneros, conseguirá, de forma satisfatória, agir na sociedade em que vive. A relevância no enfoque dos gêneros do discurso está no fato de o aluno dominar a língua como forma de conseguir agir em diferentes esferas de comunicação, sendo assim um cidadão ativo e crítico. No entanto, é notável o fato de tal enfoque ser limitador, pois, como afirma Doll (1997), é um sistema de “*natureza mecânica, só ocorre intercâmbio; não existe nenhuma transformação*” (p. 30). Uma perspectiva de ensino com base em um currículo fechado, em que realiza um treino para que os alunos sejam recebedores passivos de verdades pré-ordenadas (DOLL, 1997, p. 24). Com isso, o ensino na Produção Textual, acaba resumindo-se em estudo dos diferentes gêneros textuais e dos fatores responsáveis pela textualidade: coerência, coesão, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade (BEAUGRANDE & DRESSLER apud KOCH, 2012, p. 11).

Com o levantamento de dados realizado no capítulo três, é evidente que os documentos oficiais, documentos estes que dão base ao trabalho em sala de aula, apresentam esta percepção no trabalho com a produção textual. Como a própria Koch (2005, p. 92) afirma, “*fica bem claro que são os ensinamentos da Linguística Textual que respaldam as postulações dos PCNs*”. O documento atribui grande ênfase ao trabalho com os gêneros textuais e a parte da coesão e coerência. Nas Diretrizes Curriculares do Estado do Rio de Janeiro e nas Orientações de Produção Textual também a base encontrada foi a da Linguística Textual. Por fim, as Matrizes

de Referência do Saeb, que apresentam elementos avaliativos que tomam como base as concepções da Linguística Textual.

Em contrapartida, na Análise do Discurso entende-se que as condições de produção que resulta o sentido preexistem, sendo o sentido construído nas relações discursivas. Desta forma, o professor deve considerar o texto de forma global, não apenas os elementos responsáveis pela textualidade ou as condições de produção, mas também a exterioridade textual na sua relação com o sentido. Em nenhum dos documentos analisados aparece uma ideia de texto mais ampla, como apresenta a Análise do Discurso.

O trabalho com os gêneros e elementos responsáveis pela textualidade, como apregoa a Linguística Textual é adotado também pelos documentos oficiais e é considerado como prática de leitura e escrita em seu uso concreto no contexto linguístico. No entanto, tal prática observa a forma de comunicação, a estrutura, não o que está sendo comunicado. O sujeito não é visto na prática docente, mas sim a estrutura no texto de forma que colabore no processo comunicativo.

4.4.1 Os sujeitos na Produção Textual

No contexto da produção textual, há dois tipos de sujeitos que podem ser considerados pelo professor e que irão definir de forma direta a prática pedagógica adotada pelo docente. Há o sujeito que não tem a possibilidade de se expressar, tendo assim uma personalidade neutra e universal sendo, por isso, inspirado a partir da ideia de sujeito cartesiano, com uma missão a cumprir: provar que é eficiente no que tange a norma culta e a estrutura textual, que corrobora na interação social. Tal aluno representa a ideia do sujeito na modernidade, isto é, um sujeito neutro, que não tem voz, pois não se confunde com o objeto que pretende dominar. “*A concepção de que existe um mundo objetivo e independente das pessoas que nele vivem e dele falam, pavimentou a via sobre a qual a ciência construiu seus procedimentos práticos e discursivos, afirmando a objetividade, [...]*” (VAITSMAN, 1995, p. 1). Nessa perspectiva, mesmo que apresente a ideia de trabalhar as intenções no sujeito no momento da enunciação, o que prevalece no ensino é o

modo como o sujeito escolhe organizar os elementos de sua expressão, ou seja, a norma culta e os elementos de textualidade.

Outro tipo de sujeito é tido como plural, com suas diversas intencionalidades subjetivas e cheio de formas de tipos de comunicação. Estes sujeitos não atendem aos arquétipos impostos pela sociedade, acabando por não reproduzir, na escola, um resultado esperado na produção de texto. Sua maior preocupação não está na norma culta ou nas estruturas da organização textual em diferentes gêneros, mas sim em se expressar.

Ao escolher como modelo o sujeito cartesiano, o professor exclui de sua prática toda a diversidade presente, pois considera como ideal o sujeito uno e neutro, ou seja, um sujeito singular. No entanto, mesmo com a chegada da pós-modernidade e a visão de um sujeito que não mais apresenta uma identidade una, centralizada, mas sim plural e heterogenia, ainda há a necessidade de superar, como afirma Senna (2010, p. 11), “*o preconceito intelectual contra os modelos mentais não-cartesianos*”. Segundo o autor, as escolas não entendem como legítimo as expressões de pensamento que diferem dos padrões da cultura científica tradicional, agindo, por conseguinte, com resistência às ideias da pós-modernidade.

Assim, os textos são trabalhados de forma a não considerar o sujeito do discurso, dando uma maior ênfase no que se refere à estrutura da língua e da organização textual, que ultimamente ganhou a questão dos gêneros, devido à necessidade de ensinar ao aluno a comportar-se de maneira certa nas diferentes práticas de linguagem presentes do cotidiano. Desta forma, o professor “*é cercado pelas grades da autoridade atribuída à instituição*” (SCALIANTE; NASCIMENTO, 2013, p. 4) – documentos oficiais, livro didático, cronogramas escolares, entre outros, que realizam um papel de controle de seu discurso e sua prática. Com relação ao aluno, há também o papel de controle, que desta vez é feito pelo professor, “*que tem autoridade para lhe avaliar, o que corrobora uma escrita vazia de sentido, pois limita-se a atender ao que o professor deseja ler.*” (SCALIANTE; NASCIMENTO, 2013, p. 4).

4.5 Conclusões sobre a correção da escrita no espaço escolar

A padronização do ensino no espaço escolar segue a ideia de um sujeito homogêneo, a ideia do sujeito da modernidade, em que, segundo a teoria de Newton, apresenta uma sequência linear, em que busca apresentar as estruturas da língua e a organização textual, seja no livro didático, nos documentos de referência oficiais, no plano de curso elaborado na escola. A consequência de tal organização sequencial, de uma padronização, é um resultado único que os alunos devem alcançar; que, ao longo do tempo, vai acumulando o conhecimento.

A escola, desta forma, restringe à escrita, na medida em que padroniza o ensino de forma a atender a construção de um sujeito cartesiano. Com isso, desconsidera-se a subjetividade e a singularidade enquanto constituinte dos sujeitos e seu discurso. (SCALIANTE; NASCIMENTO, 2013, p. 5).

Segundo Rodrigues (apud SCALIANTE; NASCIMENTO, 2013, p. 5) há três concepções de língua que refletem diretamente no ensino da Produção Textual: a) sistema, um trabalho através dos aspectos formais e estruturais da língua; b) instrumento de comunicação, no qual o papel da língua estaria restrito a comunicação; c) enquanto discurso, que considera a escrita na prática social, levando em consideração os aspectos sócio-históricos, que apresenta os sujeitos e seu discurso.

Atualmente, encontra-se muito presente, no trabalho com a produção textual, a concepção de língua como sistema e como instrumento de comunicação. Tal postura é visível nos documentos oficiais, que adotam a concepção de texto trazida pela Linguística Textual. A concepção da língua enquanto discurso, afirma Rodrigues (apud SCALIANTE; NASCIMENTO, 2013, p. 5) está longe das práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa.

Adotar a concepção de língua como discurso não significa abandonar a gramática e os aspectos estruturais do texto, mas sim acrescentar o trabalho com o sujeito do discurso e sua subjetividade, reconhecendo que este fator também faz parte do trabalho do ensino de Língua Portuguesa. Para que tal fato aconteça, a escola deve mudar a concepção de paradigma, sair da concepção moderna de ensino e passar para a estrutura de um currículo aberto, que trabalha com a diversidade, como na pós-modernidade. É preciso entender que não há apenas uma forma de trabalhar com o texto, que se encerra na concepção da Linguística Textual e acaba por aprisionar a escrita do aluno, no que diz respeito à concepção de sujeito e discurso.

4.6 Conclusões parciais

Como já foi visto, a produção escrita na escola é trabalhada de forma a desconsiderar as relações entre os sujeitos e seu discurso. Desta forma, não se considera o contexto sócio-histórico-ideológico. Se a concepção adotada pelo professor parte do pressuposto da língua como sistema ou como instrumento de comunicação, aprisiona o educando a um silenciamento, tendo em vista que só é permitido apresentar ao professor aquilo que ele deseja ler, pois é ele quem tem o poder de avaliar.

A escrita torna-se então um instrumento de poder, na medida em que tira o direito do trabalho com a expressão pessoal do aluno, silenciando-o, não possibilitando meios para que o aluno desenvolva a habilidade de se posicionar, expressar sua opinião. Tal habilidade também deve ser desenvolvida na escola, pois se assim não o for, em que outro espaço o aluno terá para desenvolvê-la?

Como afirmam Scaliante e Nascimento,

é por meio dela (escrita) que os sujeitos emergem seu discurso para o exterior das grades, deixando marcas de subjetividade que ultrapassam simplórias definições e restrições. Nesse sentido, as marcas de subjetividade aqui apontadas, pelo viés da escola, poderiam se tornar “erros” de coesão, coerência, pontuação, entre tantos outros. (2013, p. 11)

Não se pretende aqui desconsiderar a importância do trabalho com a gramática e a estrutura textual, mas sim entender que não se pode restringir o ensino a esses dois pontos, mas sim trabalhar de forma ampla com a formação do escritor, dando a possibilidade de um trabalho que vai para além da estrutura da norma culta e da organização textual, mas para um ensino que possibilite também a expressão do aluno como sujeito do discurso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Descobri aos 13 anos que o que me dava prazer nas leituras não era a beleza das frases, mas a doença delas.

Comuniquei ao Padre Ezequiel, um meu Preceptor, esse gosto esquisito.

Eu pensava que fosse um sujeito escaleno.

- Gostar de fazer defeitos na frase é muito saudável, o Padre me disse.

Ele fez um limpamento em meus receios.

O Padre falou ainda: Manoel, isso não é doença, pode muito que você carregue para o resto da vida um certo gosto por nadas...

E se riu.

Você não é de bugre? – ele continuou.

Que sim, eu respondi.

Veja que bugre só pega por desvios, não anda em estradas -

Pois é nos desvios que encontra as melhores surpresas e os ariticuns maduros.

Há que apenas saber errar bem o seu idioma.

Esse Padre Ezequiel foi o meu primeiro professor de agramática.

Manoel de Barros¹⁶

O ensino da escrita sempre esteve presente como um dos objetivos da escola. No entanto, ao longo do tempo, várias formas diferentes foram utilizadas para

¹⁶ BARROS, Manoel. O livro das ignoranças. Disponível em: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Administrador/Meus%20documentos/Downloads/Manoel%20de%20Barros%20-%20O%20Livro%20das%20Ignor%C3%A3%C3%A7as.pdf>. Acessado em: 08 jul de 2014.

alcançar este objetivo. A prática do professor em sala de aula está para muito além de escolhas pessoais, pois está atrelada também aos discursos que movem a engrenagem da educação – documentos oficiais, livros didáticos, currículo, entre outros. Tais discursos podem seguir, no que se refere à produção textual, os modelos da gramática normativa ou dos estudos linguísticos. Sabendo que tais campos do conhecimento modificam-se constantemente de acordo com as pesquisas realizadas, o ensino da modalidade escrita da língua também sofre mudanças, a partir da concepção de língua que esteja sendo adotada.

Até meados do século XX, o ensino da escrita de textos estava estreitamente ligado com a aprendizagem de observância de regras, ou seja, aprender a norma culta da língua e os modelos canônicos de textos. A língua, por conseguinte, era vista como código, sendo o texto um suporte para que o aluno pudesse demonstrar domínio das regras gramaticais. Com isso, os alunos deveriam seguir um modelo para atender o ensino da norma culta esperada de um educando.

O cenário começa a sofrer mudanças nas décadas de 1980 e 1990, momento em que ocorreu uma ruptura, já que o foco do ensino passou de uma perspectiva de língua como sistema para o uso da língua como instrumento de comunicação, enfatizando os elementos de comunicação e funções da linguagem. Com isso, o ensino passou de uma visão com menos aspectos formais e estruturais da língua para uma visão com base na comunicação. Tal mudança foi de caráter importante no âmbito educacional, não se pode negar, pois tirou o trabalho com a gramática solta, passando para uma análise da gramática juntamente com texto e, por fim, um trabalho com as condições de textualidade e gêneros textuais. Ao trabalhar com a produção, recepção e interação do texto, o professor tem como função possibilitar ao aluno as condições para que ele possa participar da interação social, ou seja, que possam compreender e se fazer compreender através dos textos. Com isso, o ensino fica restrito ao trabalho com diferentes gêneros textuais e aos fatores responsáveis pela textualidade.

Ao restringir a língua à função comunicativa, o ensino acaba por deixar de lado o sujeito do discurso, pois a maior importância está em como comunicar? do que em por que comunicar? ou o que comunicar?.

[...] as condições histórico-sociais que determinam o indivíduo não devem ser entendidas como grilhões externos e estranhos que tendem a atrofiar, reprimir etc., suas inclinações e aspirações “autênticas”. Essas condições

são, pelo contrário, as autênticas condições intrínsecas de sua individualidade concreta, isto é, condições que, ao serem apropriadas, convertem-se em elementos e traços essenciais da personalidade do indivíduo. (MARKUS apud VOESE, 2004, p. 21)

Com uma análise histórica do ensino da Língua Portuguesa ao longo do tempo, fica claro que existem diferentes formas de abordar a língua. Atualmente, o que se vê na escola, como já dito, é a língua como um instrumento de comunicação, no sentido de transmitir informações. Tal pensamento encontra-se nas práticas escolares devido ao referencial teórico dos estudos linguísticos utilizado pelo educador. Com isso, acaba por considerar como função total o que deveria ser apenas parcial, dito de outra forma, entender como um trabalho completo com a língua considerando apenas uma função, a de instrumento de comunicação.

[...] um currículo pós moderno [...] uma construção de final aberto, não-determinista. Portanto um currículo construtivo é aquele que emerge através da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem nem início em fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Assim, um currículo modelado de focos que se interseccionam e uma rede relacionada de significados. Quanto mais rico for o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas, e mais profundo será o seu significado. (DOLL, 1997, p. 178)

Esta postura reflete a dificuldade de a escola romper com um paradigma moderno de ensino, que busca um sujeito ideal, neutro, que atenda às estruturas de ensino propostas pela escola. Com isso, como afirma Doll (1997, p. 27) “o *modernismo, como um movimento intelectual universal, deixou de ser útil, e no entanto ainda existe como uma, se não a, força na prática do currículo.*”

No trabalho com a produção textual, os professores devem lidar com outros “*procedimentos mentais formulados segundo padrões não cartesianos*” (SENNA, 2010, p. 13-14). Pois se assim não o for, quaisquer escritas de alunos pós-modernos serão incompreendidas ou intoleradas.

A formação do professor depende de novos modelos mentais (SENNA, 2008), com os quais se possam descrever e, finalmente, legitimar todos os mais distintos sujeitos cognoscentes que vivem e exploram diariamente o espaço urbano pós-moderno. (SENNA, 2010, p. 14)

Os discursos que servem como base para a prática do professor devem levar em consideração não apenas a língua como um instrumento de comunicação, assim como defendido pela Linguística Textual, mas sim considerar de forma mais global o

trabalho com o texto , visando a formação também de um sujeito que se expressa, que tem voz, um ensino que trabalha não apenas com o como é dito, mas também com o que é dito, como na visão teórica apresentada pela Análise do Discurso. Tal visão de língua estaria possibilitando um currículo aberto, que não é construído de maneira a formar o aluno em um simples receptor de “verdades”, mas sim um currículo com sistemas abertos, de natureza transformativa (DOLL, 1997, p24), que leve o aluno a ser respeitado em suas diferenças e que possa ser compreendido como sujeito do discurso. Assim, o trabalho com a produção escrita em sala de aula deve levar em consideração os elementos discursivos, textuais e linguísticos.

Termino este texto retomando as palavras de Manoel de Barros, no poema que abre esta conclusão, “*Eu pensava que fosse um sujeito escaleno*”. Sabendo que “*escaleno*” é o termo utilizado para classificar na geometria um triângulo cujos lados são desiguais, Barros utiliza o termo “*sujeito escaleno*” com o intuito de representar um sujeito diferente, neste caso o eu lírico, com gostos e inclinações que se diferem dos demais. Que, nas aulas de produção textual, o professor possa levar em consideração o sujeito pós-moderno, com sua pluralidade e diferenças, que o professor venha a respeitar e trabalhar para o desenvolvimento dos “*sujeitos escalenos*”. Mesmo que para isso seja professor de “*agramática*”.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução a análise do discurso**. Campinas: UNICAMP, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, Ministério de Educação Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília, Ministério de Educação Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

BENTES, Anna Cristina Linguística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. v.1, p. 245-287.

BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral I**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp; Pontes, 1988. p. 284-293.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COLL, C., MARCHESI, A., PALACIOS, J. (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e educação**. Porto Alegre: Artmed, v.3, p. 290-308, 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 1996. Disponível em: <educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n02/n02a02.pd >. Acesso em: 1 maio 2014.

DOLL JUNIOR, Willian. **Currículo: uma perspectiva pós-moderna**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cad. Pesqui.** [online]. 2003, n.119, pp. 29-45. ISSN 0100-1574. <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000200002>>.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça Koch. **Linguística textual: introdução**. São Paulo: Cortez, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Diretrizes Curriculares Ensino Fundamental: anos iniciais**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/DIRETRIZES%20Curriculares%20-%20Anos%20Iniciais.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

RIO DE JANEIRO (Estado). **Currículo Mínimo 2012: Língua Portuguesa e Literatura**. Rio de Janeiro: _____, 2012. Disponível em: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp. Acesso em: 20 abr. 2014.

_____. **Currículo Mínimo 2013: Produção Textual**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp. Acesso em: 20 abr. 2014.

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2012.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **SAEB 2001: novas perspectivas**. Brasília, 2001. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/saeb/2001/Miolo_Novas_Perspectivas2001.pdf. Acesso em: 02 mar. 2014.

HALL, Stuard. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani. [et al.]. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p.13-38.

KLIEBARD, Herbert. **Os princípios de Tyler**. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebhard-tyler.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2013.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: retrospecto e perspectivas**. São Paulo: Alfa, 1997. p. 67-78. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/4012/3682>. Acesso em: 17 fev 2014.

_____. A possibilidade de intercâmbio entre Linguística Textual e o ensino de língua materna. **Revista de Estudos Linguísticos Veredas**, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 85-94, 2005. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap073.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2014.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça, TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

KRONKA, Graziela Zanin. Análise do Discurso e Linguística textual: interação e interdiscursividade. In: ENCONTRO DO CELSUL, 5., Curitiba, PR, 2003. **Anais do...** Disponível em: www.celsul.org.br/Encontros/05/pdf/081.pdf. Acesso em: 06 maio 2014.

LIMA, Elvira Souza. **Avaliação na escola I**. São Paulo: Editora Sobradinho, 2003.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e o positivismo na sociedade do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1983. (Debates, 1).

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.), DESLANDES, Ferreira, NETO, Otávio Cruz, GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 21-22.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>>. Acesso em: 28 jan 2014.

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso. In: MUSSALIM, Fernanda. e BENTES, A. C. **Introdução à Linguística 2: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, Yvana Coutinho de. **Identidade, subjetividade e sintoma na era contemporânea**. Disponível em: <http://hp.unifor.br/revista_saude/v16/artigo8.pdf>. Acesso em: 23 maio 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Do sujeito na história e no simbólico. In: Contextos epistemológicos da Análise do Discurso. Revista Escritos . Campinas, Labeurb: _____. n. 4 Disponível em: <<http://www.labeurb.unicamp.br/portal/pages/pdf/escritos/Escritos4.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2014.

_____. Texto e Discurso. In: **O texto em perspectiva**. Organon: Revista Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 9, n. 23, 1995.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6. ed. Campinas: Pontes, 2011.

PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 1996.

PESTANA, Maria Inês Gomes de Sá et al. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1997.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SAVIANI, Nereide. Origem do currículo e a tradição escolar brasileira. *In: Currículo no Ensino Médio: entre o passado e o futuro*. Brasília, Ministério da Educação, 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151117CurrículoEM.pdf#page=10>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

SCALIANTE, Daniele Cristina; NASCIMENTO, Celina Aparecida Garcia de Souza. **Marcas de subjetividade em cartas de internas de três lagoas – Ms**: reflexões sobre escrita e ensino-aprendizagem. Anais do SILEL. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. **Psicogênese da língua escrita, universais**. Revista Alfa, São Paulo, 1995. p. 221-241. Disponível em: <<http://www.senna.pro.br/biblioteca/alfa95.pdf>>. Acesso em: 28 jul 2014.

_____. **Categorias e sistemas metafóricos: um estudo sobre a pesquisa etnográfica**. *Revista Educação em Foco*, UFJF, 2006. p.169-187. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/categorias_etnografia.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. **Conhecimento docente, inclusão escolar e tecnologias de escrita**. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 9. ,[Porto, 2010]. **Atas do...** Universidade do Porto, 2010. Disponível em: <http://www.senna.pro.br/biblioteca/porto_2010.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed.. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Magda. **Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa**. In: BASTOS, N.B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino**. São Paulo: EDUC, 1998.

_____. **Aprender a escrever, ensinar a escrever**. In: ZACCUR, Edwiges (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999, p.49-73.

_____. **Português na escola: História de uma disciplina curricular**. In: BAGNO, Marcos. (Org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

RAUBER, André Luiz. **A formação do professor de Língua Portuguesa: O diálogo entre teoria e prática**. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_027.pdf>. Acesso em: 24 set. 2012.

TRINDADE, A. L. da. **Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar**. In: TRINDADE, A. L. da; SANTOS, R. dos (Org.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VOESE, Ingo. **Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Cortez, 2004.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore. Refletindo sobre a noção de Exclusão. p. 16-26. In. SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

ZANDWAIS, Ana. Concepções de texto: a heterogeneidade do objeto tomada a partir dos pressupostos da linguística à análise do discurso. In. **A pesquisa em Análise do Discurso no PPG-Letras/UFRGS e sua expansão institucional.**, v. 24, n. 48, 2010. Organon: Revista Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1995. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/organon/article/viewFile/31363/19481>>. Acesso em: 17 fev 2014.