



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
INSTITUTO DE LETRAS

MARIA CRISTINA GUIMARÃES PIMENTEL

**A ENCENAÇÃO DA COMPREENSÃO NOS *PCN FÁCEIS DE ENTENDER*:
UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA**

RIO DE JANEIRO
2006

MARIA CRISTINA GUIMARÃES PIMENTEL

**A ENCENAÇÃO DA COMPREENSÃO NOS *PCN FÁCEIS DE ENTENDER*:
UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras – Área de concentração em Linguística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de mestre.

Linha de pesquisa: Práticas de linguagem e discursividade

Orientador: Prof. Dr. Décio Rocha

RIO DE JANEIRO

2006

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHB

P644 Pimentel, Maria Cristina Guimarães.
A encenação da compreensão nos PCN fáceis de entender: uma análise enunciativa / Maria Cristina Guimarães Pimentel. – 2006.
120 f.: il.

Orientador : Décio Rocha.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Linguística - Teses. 2. Análise do discurso - Teses. 3. Professores - Formação - Teses. I. Rocha, Décio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 801

MARIA CRISTINA GUIMARÃES PIMENTEL

**A ENCENAÇÃO DA COMPREENSÃO NOS *PCN FÁCEIS DE ENTENDER*:
UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Letras – Área de concentração em Lingüística, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Décio Rocha – Orientador
Doutor em Lingüística Aplicada
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Profª. Drª. Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva
Doutora em Lingüística Aplicada
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP

Profª. Drª. Vera Albuquerque de Sant'Anna
Doutora em Lingüística Aplicada
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Suplentes:

Profª. Drª. Márcia Atálie Pietroluongo
Doutora em Língua Francesa e Literaturas de língua francesa
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UFRJ

Profª. Drª. Maria del Carmen F. G. Daher
Doutora em Lingüística Aplicada
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Esta dissertação é dedicada a todos aqueles que lutam por uma Educação Pública de qualidade.

Ao Roberto, meu marido, porque nosso
encontro, entre tantos acontecimentos,
resgatou-me para o magistério.
Ao Pedro, meu querido filho.

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Décio Rocha por sua amizade e orientação competente, as quais permanecerão por uma vida inteira. As palavras não são suficientes para lhe agradecer e, se no período em que me graduei na UERJ, ainda guardo um grande orgulho por tantos professores com os quais convivi, devo dizer que ele não é menor, por ter atravessado o mestrado sob sua orientação. Pela pessoa que é e pelo talento em fazer da Análise do Discurso uma área de descobertas intelectuais e de verdadeiros encontros, minha gratidão.

À UERJ, enquanto Instituição Pública de Ensino Superior, que, pela segunda vez, investe em minha formação profissional. Quando me graduei, em Letras, em 1982, e, agora, quando concluo o Mestrado. É preciso, ainda, agradecê-la pelos encontros que me proporcionou nesses anos. Presto, assim, uma pequena homenagem ao grupo de professores de Literatura Brasileira, Ivo Barbieri, Dirce Riedel (Em memória) e Therezinha Castro que, de 1978 a 1982, época em que me graduava, representaram referência intelectual e pessoal para todos aqueles que com eles conviveram, ensinando-nos, sobretudo, a compreender o que é uma Universidade.

Outro grande encontro realizado na UERJ foi com os amigos, até hoje, inseparáveis. Assim sendo, agradeço à Marta Chamarelli, ao Marco Antônio Gutierrez, ao Maurício C. Gutierrez e ao Marcel C. Gutierrez, pela amizade de sempre, pelo carinho que me dedicaram, especialmente nesses dois últimos anos, dividindo comigo as delícias e as dores do Mestrado como se quem o fizesse fossem vocês.

Também às amigas Sandra Telles e Valéria Barros Martins, pois é confortante saber que, mesmo distantes, estamos sempre em sintonia. Lembrando de vocês, tenho saudades de outras pessoas que não queria ter perdido de vista.

Às professoras Maria Tereza Pereira Gonçalves e Gisele de Carvalho. À primeira, pelo incentivo e amizade, ao longo desses anos, que explicam o desejo de, com ela, dividir esse momento. À Gisele, na verdade, pelo reencontro. Graduamo-nos na mesma época e, depois de tantos anos, tive a honra de ser sua aluna na Pós-graduação.

Vinte e quatro anos depois, volto a esta Instituição para cursar o Mestrado, tendo a oportunidade, então, de realizar encontros não menos intensos que aqueles realizados à época da graduação. Assim, às professoras Vera Lucia Albuquerque de Sant'Anna e

Maria Del Carmen Daher, que, ao lado do professor Décio Rocha, integram esta banca examinadora e o grupo de pesquisa *Práticas de linguagem e discursividade*, pela contribuição intelectual e amizade. Juntos, vocês tecem um fazer pesquisa mais solidário, “em rede”, em que os conhecimentos não estão dados a priori, mas vão se construindo e se constituindo pela linguagem, portanto, a partir do outro.

Às professoras Maria Cecília Pérez de Souza e Silva, Doutora em Lingüística Aplicada, PUC-SP, e Maria Àtalla Pietroluongo, Doutora em Língua Francesa e Literaturas de língua francesa – UFRJ, que nos honraram, em nossa banca examinadora.

Agradeço a todos os colegas feitos no Seminário Temático de Análise do Discurso, àqueles dos cursos de Literatura e de Língua Portuguesa pela oportunidade de conhecer e de conviver com pessoas carinhosas, animadas, corajosas e comprometidas com um mundo e uma educação melhores. Vocês deixarão muitas saudades.

A todos os professores da linha de pesquisa da Análise Crítica do Discurso, Professoras Anna Elizabeth Balocco, Tânia Shepherd e Gisele de Carvalho pelo carinho, disponibilidade e desejo de fazer o melhor por seus alunos.

Aos demais professores e funcionários do Instituto de Letras da UERJ, sempre amáveis e dispostos a nos ajudar e orientar.

À FAPERJ – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro pelo financiamento de minha pesquisa, ao longo desses dois anos, possibilitando que este sonho fosse realizado.

Por fim, agradeço aos encontros fora da UERJ e aos quais devo tanto e que são tão importantes para mim. À minha família, pai (em memória), minha linda mãe, irmãos, cunhados e sobrinhos. À minha tia, Célia Francisca, que me deu tanto aconchego, nos dias em que precisei dormir fora de casa, enquanto cursava o Mestrado.

À Denise Morand, por estar sempre por perto, amiga de todas as horas, à Vilma Bombini Leyenberger, à Mônica Casarin e Sonia Persiani, pela amizade e solidariedade, quando precisei enfrentar os desafios com a Língua Francesa. A todos os amigos pelo incentivo e pelas palavras carinhosas.

RESUMO

PIMENTEL, Maria Cristina Guimarães. *A encenação da compreensão nos PCN fáceis de entender: uma análise enunciativa*. 2006. 120f., il. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

Este trabalho tem como objetivo discutir, na perspectiva da Análise do Discurso de base enunciativa, que perfil de professor de Língua Portuguesa foi atualizado nos *PCN Fáceis de Entender*, revista *Nova Escola*, Editora Abril, 2000, e como, discursivamente, esse perfil foi construído.

A publicação inscreve-se nas práticas discursivas de reformulação, pois se propõe a explicar o sentido do texto fonte para um outro público. Assim, chama nossa atenção, na referida publicação, o fato de que as marcas do diálogo entre os *PCN-MEC* (discurso fonte) e o *PCN Fáceis de Entender* (discurso segundo) se apagam na tessitura textual, autorizando-a a se apresentar como se fosse o documento original, mas, fazendo circular o pressuposto de que os *Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC* são difíceis de entender.

Nosso corpus constitui-se de 14 fragmentos e cada um é composto de um trecho dos *PCN Fáceis de Entender* e de um trecho dos *PCN-MEC/1998*, ambos de Língua Portuguesa, 5^a. a 8^a. Séries, cuja análise é resultado do confronto entre os dois trechos de cada um dos 14 fragmentos.

Considerando nossos objetivos de pesquisa e como a publicação integra os escritos que falam sobre o trabalho do professor, nossas análises apontam para a construção discursiva de um professor de Língua Portuguesa desqualificado para entender e intervir criticamente nas propostas apresentadas pelos *PCN-MEC*. Orientam-nos, ainda, para a carência como específica da própria formação, a qual deve ser sanada, sim, mas de preferência com o espetáculo da formação em serviço ou a distância.

Apoiamo-nos em Foucault (2004) para uma reflexão dos *PCN Fáceis de Entender*, enquanto acontecimento histórico, e em Authier-Revuz (1999, 2000), que nos traz reflexões sobre a heterogeneidade constitutiva da linguagem. A análise do corpus tem como referência os estudos de Fuchs (1994), Peytard e Moirand (1992) e Authier-Revuz (1994). Discutimos, ainda, em Maingueneau (1997), a questão do léxico e, em Bakhtin (2003), os gêneros discursivos.

Palavras-chave: Professor e trabalho do professor; Ensino de Língua Portuguesa; PCN; Reformulação; Heterogeneidades; Léxico; Gêneros discursivos

RÉSUMÉ

Ce travail a comme objectif à discuter, dans la perspective de l'Analyse du Discours de base énonciative, quel profil de professeur de langue portugaise a été apporté à jour dans le *PCN Facile à Comprendre*, Magasin *Nova Escola*, Editora Abril, 2000, e comme, discursivement, ce profil a été construit.

La publication s'inscrit dans les discursive pratiques du reformulation, donc il est proposé d'expliquer le sens du texte source pour autre public. Ainsi, il prendre notre attention dans la publication mentionnée, le fait que les marques du dialogue entre le *PCN-MEC* (Discours Source) et le *PCN Faciles à Comprendre* (Deuxième Discours) ils sont effacés dans le texte en autorisant à se présenter comme si c'était le document original, mais en faisant circuler la préssupposition que les *Paramètres Curriculaires Nationaux -MEC* sont difficiles à comprendre.

Notre corpus si constitue de quatorze fragments, et chacun est composé d'un passage du *PCN Fáciles à Comprendre* et d'un passage des *PCN MEC-1998*, tous les deux de langue portugaise, 5^a a 8^a nivel, dont l'analyse est le résultat de la confrontation entre les deux passage de chacun des quatorze fragments.

En considérant nos objectifs d'enquêtes et comme la publication intègre les documents qui parlent du travail du professeur, nos analyses signalent pour la construction discursiva d'un professeur de langue portugaise desqualifié pour comprendre et intervenir critiquement dans les propositions présentées par les *PCN-MEC*. Elles nous guident, toujours, pour le manque en tant que détail de la formation appropriée, ce qui doit être traité, oui, mais de la préférence avec le spectacle de la formation en service ou dans la distance.

Nous nous soutenons en Foucault (2004) pour une réflexion du *PCN Facile à Comprendre*, tandis qu'événement historique, e en Authier-Revuz (1999, 2000), qui nos apporte des réflexions sur le heterogeneidade constitutive du langage. L'analyse du corpus a comme référence les études de Fuchs (1994), Peytard et Moirand (1992) et Authier-Revuz (1994). Nous discutons, encore, en Maingueneau (1997), la question du lexique et, dans Bakhtin (2003), les genres de discursives.

Mots-clés: Professeur et travail du professeur; Enseignement de langue portugaise; PCN; Reformulation; Heterogeneidades; Lexique; Genres de discours

SINOPSE

Pesquisa em Análise do Discurso de base enunciativa. Estudo sobre o perfil de professor de Língua Portuguesa atualizado nos *PCN Fáceis de Entender*, revista *Nova Escola*, Editora Abril, 2000. Discursos que constroem um modo de ser do professor e do trabalho do professor em que a carência é específica da formação. Reconhecimento das características discursivas de construção desse perfil de professor. Professor e trabalho do professor, Ensino de Língua Portuguesa, PCN, reformulação, heterogeneidades, léxico, gêneros discursivos.

SUMÁRIO

Considerações iniciais: Os parâmetros são difíceis de entender	13
1 - A revista <i>Nova Escola</i> e os <i>PCN Fáceis de Entender</i> na gestão de Fernando Henrique Cardoso	15
1.1. Pontos de partida: escolhas de pesquisa	19
1.2. Os males do Brasil são: o professor!	21
2 – Metodologia: as inquietações no recorte do corpus	28
2.1. Dublando e driblando os PCN: impasses de pesquisa	31
2.2. Perguntas e alguns pontos de chegada	33
3 – Referencial Teórico: Por uma análise enunciativa	41
3.1. Foucault e a Análise do Discurso	42
3.1.1. A desconstrução do sujeito racional	43
3.1.2. Três fontes: a nova História, o sujeito discursivo, formações discursivas	44
3.2. Do dialogismo bakhtiniano à heterogeneidade mostrada	47
3.2.1. O sujeito da Psicanálise	47
3.2.2. A dialogização interna ao discurso	49
3.2.3. Heterogeneidades: constitutiva e mostrada	51
3.3. Reformulação: uma opção teórica pela enunciação	53
3.3.1. Fuchs: a reformulação através dos tempos	53
3.3.2. Authier Revuz: a encenação da comunicação	58
3.3.3. Peytard e Moirand: reformulação – “imagem” plena de detalhes	60
3.4. O estudo do léxico no interdiscurso	63

3.5. Os gêneros do discurso	67
-----------------------------	----

4 – Análise: A que professor de Língua Portuguesa falam os *PCN Fáceis de Entender*

72

4.1. Fragmentos relativos ao tópico Apresentação Geral	73
--	----

Fragmento 1 - Visão de Educação

Fragmento 2 . Objetivos dos PCN

4.2. Fragmentos relativos ao tópico Visão de ensino de Língua materna	77
---	----

Fragmento 3. Uma nova proposta para o ensino de Língua Portuguesa

Fragmento 4. Ensino da língua e a adolescência

Fragmento 5. Contribuição dos estudos lingüísticos para o ensino de Língua Portuguesa,

Fragmento 6. Gêneros para leitura e produção textual/língua falada

Fragmento 7. Língua falada e ensino I

Fragmento 8. Língua falada e ensino II

Fragmento 9. Língua falada e ensino III

Fragmento 10. Língua falada e ensino IV

Fragmento 11. Gêneros literários de ficção e ensino

Fragmento 12. Produção de textos escritos

Fragmento 13. Análise lingüística

Fragmento 14. Ortografia

4.3. O lugar do professor e do trabalho do professor nos <i>PCN Fáceis de Entender</i>	93
--	----

CONCLUSÕES	98
-------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
-----------------------------------	-----

ANEXOS	109
---------------	-----

Considerações iniciais: os parâmetros são difíceis de entender

Esta dissertação discute, na perspectiva da Análise do Discurso de base enunciativa, como foi atualizado, discursivamente, um determinado perfil de professor nos *PCN Fáceis de Entender*, *Revista Nova Escola*, Editora Abril, 2000. A publicação da revista *Nova Escola* inscreve-se em uma conjuntura em que a “necessidade” de “formação” do professor de Língua Portuguesa emerge, como produção discursiva, ostensivamente a partir da publicação dos *PCN-MEC/1998*.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa/MEC*, 5^a. a 8^a. Séries (1998) vêm motivando inúmeros debates e pesquisas entre estudiosos e profissionais da área. Um desses debates levanta a questão de que o documento, ao ter sido escrito por pesquisadores que representam várias correntes das teorias da enunciação¹, foi dirigido a “professores virtuais”, não tendo, portanto, seus principais conceitos e propostas entendidos pelos “professores reais”. (Barbosa, 2001)

Em 1999, apenas um ano depois do lançamento dos Parâmetros, a revista *Nova Escola*, publicação que circula em todo o país desde março de 1986 e que apresenta expressiva aceitação entre os professores do Ensino Fundamental, lançou uma série de fascículos especiais intitulados *PCN Fáceis de Entender*. Esses fascículos foram, logo mais tarde, reunidos em um só e sua divulgação se deu até 2004, para os novos assinantes da revista. Aqui, sempre que nos referirmos à publicação, estaremos nos remetendo à reedição em um fascículo e nos restringindo à disciplina de Língua Portuguesa, uma vez que ela abrange todas as disciplinas que integram o ensino de 5^a. à 8^a Séries.

Muitos foram os motivos que nos levaram a considerar os *PCN Fáceis de Entender* como um material que merecesse ser discutido, à luz dos estudos enunciativos. Dentre esses, a oportunidade de observar, em reuniões das quais participávamos, como

¹ Teorias da enunciação em oposição às teorias do enunciado. Enquanto as primeiras englobam correntes que tomam a língua enquanto um fenômeno heterogêneo, vinculado às condições sociais, históricas e ideológicas de sua produção, a enunciação, propriamente dita. A segunda engloba correntes que encerram uma visão de língua como um fenômeno homogêneo, como um produto que deve ser examinado independentemente de suas condições de produção. (Castilho, 2001: 10-2)

professores de Língua Portuguesa, a visível substituição do documento original pela publicação em estudo.

Já influenciados por todo um quadro teórico da Análise do Discurso, outras características, da referida publicação, passaram a merecer atenção especial. Destacaríamos, em primeiro lugar, o seu próprio título que põe em circulação, sem o menor constrangimento, o pressuposto de que os *Parâmetros Curriculares Nacionais/MEC* são difíceis de entender. Em segundo lugar, o fato de que as marcas do diálogo entre os *PCN Fáceis de Entender* (discurso segundo) e os *PCN-MEC* (discurso fonte) se apagam ao longo da tessitura textual, autorizando-a a se apresentar como se fosse o documento original, como já antecipa seu Editorial:

Você está recebendo a edição especial dos Parâmetros Curriculares Nacionais de 5ª. A 8ª série, reeditada exclusivamente para os assinantes de NOVA ESCOLA. Lançados inicialmente em 1999, os PCN Fáceis de Entender logo se transformaram em importante ferramenta de trabalho para os professores de todo o Brasil. Isso porque traduzem em linguagem simples as propostas do Ministério da Educação para os quatro últimos anos do Ensino Fundamental. (2002:03)

Em terceiro e último lugar, o trecho extraído de sua apresentação, sob o título “A teoria virou prática”.

A teoria virou prática

Nos PCN Fáceis de Entender você encontrará o resumo do documento do MEC, as dúvidas mais freqüentes que podem ser levantadas pelos professores, dicas e exemplos práticos de como adaptar as propostas ao seu dia-a-dia profissional. (2002:4)

O binômio teoria e prática passa a nos sugerir, a partir daqui, uma dicotomia em que o lugar do primeiro parece estar sendo reservado ao documento original e o segundo aos *PCN Fáceis de Entender*.

As três características nos convidavam, assim, a uma reflexão mais aprofundada sobre a relação que estabeleciam entre si e sobre os momentos em que poderiam assumir relevância discursiva na construção do perfil de professor de Língua Portuguesa, que se atualiza na publicação em estudo, conseqüentemente, a imagem de trabalho do professor que nela se adere. É necessário, todavia, pensar o momento do aparecimento desse material, a fim de que ele não seja lido como um texto isolado de outros, mas, como uma produção “escrita” a várias “vozes”. O Capítulo 1 tem, portanto, como objetivo principal, ajudar-nos nessas reflexões.

1. A revista *Nova Escola* e os PCN *Fáceis de Entender* na gestão de Fernando Henrique Cardoso

Uma melhor contextualização dos *PCN Fáceis de entender* não poderia prescindir de um posicionamento em relação à revista *Nova Escola*. Assim, este capítulo tem por objetivo trazer para o debate as marcas da História, a fim de que melhor possamos compreender nossos objetivos e hipótese de pesquisa. Para isso, faz-se necessário que nos reportemos, mesmo que de forma sucinta, à primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso, período em que a educação acompanhará várias iniciativas, tais como a instituição do salário-educação, Emenda 14, Lei de Diretrizes e Bases 9394, o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb) e Sistema de Avaliação do Ensino Superior e, por fim, a publicação dos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, os quais contaram com ampla divulgação na revista.

É nessa gestão que a ótica da eficiência da educação assume forte expressão. Ela integra, por isso mesmo, um feixe de características econômicas marcadamente neoliberais que influenciam os setores públicos, orientando, assim, as reformas governamentais em curso para a minimização do Estado nas políticas públicas; o predomínio do privado sobre o público, em que os interesses do mercado regulam valores e objetivos das instituições. (Hilsdorf, 2003).

Este tipo de intervenção imporá “os novos sentidos dos conceitos de público e privado com destaque para as parcerias escolas-empresas, além da administração das escolas aos moldes empresarias, segundo os cânones da qualidade total.” (Faria, 2001:10). No que tange à educação, governo e revista *Nova Escola* contarão com a assessoria de Guiomar Namó de Melo² que divulgará esse conjunto de concepções que integram o período. (Faria, 2001:10)

² Guiomar Namó de Melo assume o cargo de diretoria executiva da Fundação Victor Civita em 1997. Também foi membro do Conselho Nacional do governo Fernando Henrique Cardoso. Além de uma série de publicações sobre “qualidade total na educação” é mentora do “parecer nº CNE/CP 009/2001, cujas idéias norteadoras em larga medida reportam-se aos escritos da autora, especialmente o documento Formação Inicial de Professores para a educação básica: uma (re)visão radical (Mello, 1999). Disponível em <http://www.educacao.ufpr.br>. Acesso em 25 jun.2001. (Faria, 2001:9)

A ótica da eficiência ou qualidade total que toma corpo no governo de Fernando Henrique atinge o professor, o qual passa a ser subjetivado como o grande responsável pelos resultados escolares, convocado, então, a dar conta de uma educação que possa fazer face aos desafios econômicos e tecnológicos colocados para o país e que estão em andamento em seu governo. Conseqüentemente, a partir da publicação dos *PCN-MEC/1998*, os professores do país, por um lado, e especialistas, de outro, participam de uma verdadeira onda de treinamentos (qualificação/reciclagem) e cursos, sob a égide da valorização do magistério.

Esses cursos, treinamentos e qualificações ocorreram, na maioria dos casos, em serviço e/ou a distância (programas veiculados pela TVE e Canal Futura) e não apresentavam um programa de continuidade, na medida em que a proposta de uma formação continuada, com custos evidentemente maiores, nos parece, não estariam em acordo com uma gestão que visava, como apontam Faria (2001) e Follari (2004), a minimizar a presença estatal nos serviços públicos. Dessa forma, a onda de formação do professor assume proporções inesperadas e passa a interditar outros ingredientes que vinham tendo prioridade no aspecto valorização, tais como melhoria salarial, diminuição dos alunos em turma, ampliação da carga horária nas escolas e redução da carga horária em sala de aula. (Follari, 2004)

De acordo, então, com a ótica assumida na gestão de Fernando Henrique subordinada a uma “dinâmica de ciclos endógenos que considera que os países subdesenvolvidos necessitam da entrada de capitais [estrangeiros] para sustentar taxas elevadas de crescimento” (Bahry, 2003:1), cabe o questionamento de quais seriam os limites da proposta de valorização do magistério, amplamente divulgada em seu governo. Coraggio (2003) quando analisa esse modelo de educação empresarial explica que as orientações para a educação passam a ser ditadas pelo alto escalão do Banco Mundial, em função do endividamento externo. As condições impostas para o endividamento não se restringem apenas aos investimentos, ou seja, à quantidade de educação a ser garantida, mas alcançam também os conteúdos, as pedagogias e suas formas de estruturação. (Coraggio, 2003:103).

É o que o autor denomina de “Cavalo de Tróia” do mercado e do ajuste econômico, quando afirma que “O principal objetivo [destas políticas] é a reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal.” (Coraggio, 2003:78). Assim, estas orientações se vinculam à regulação da educação pela demanda

do mercado, ou seja, pelos setores da economia privada, agora com franca orientação tecnológica e informacional, o que, conseqüentemente pressupõe para os países endividados não uma mudança na estrutura educacional, mas em insumos quase sempre secundários e em artificialidades. São, por exemplo, investimentos generosos em livros didáticos, na merenda escolar, como forma de sanar a fome de curto prazo, em programas paliativos de formação dos professores, formação esta que deve ocorrer sempre em serviço e, de preferência, a distância, entre outras medidas com efeitos nefastos para a educação pública.

Ainda segundo Coraggio (2003), as condições impostas pelo FMI pressupõem que se resolva o problema da pobreza sem afetar o “setor de maior concentração de riqueza”, mas reduzindo a renda real dos setores médios urbanos. Conseqüentemente, um sem número de textos passam a circular socialmente, como difusão e implementação de medidas assistencialistas com custos cada vez mais crescentes. Além de medidas assistencialistas, a propagação de que se deve “investir”, prioritariamente, no “ensino básico”³ e privatização do ensino superior. Por fim, a construção da idéia de que o problema da educação se resume à sala de aula, mais especificamente, ao professor.

Retomando, então, o problema da ingerência do Banco Mundial nas políticas educacionais e sua relação com a ótica *Nova Escola*, como principal representante do modelo educacional proposto no governo de Fernando Henrique, Faria (2001) também analisa que se incluem neste ideário pedagogias que estão sob o lema do “aprender a aprender”, a exemplo da “febre construtivista”, que devem ser analisadas sob quatro aspectos, dos quais destacamos dois. Primeiro, dissemina-se uma escola que precisa ser “revolucionada” para atender às demandas do mundo do trabalho, uma escola preparada para “uma sociedade em permanente mudança”, construtiva, ativa, interativa, em oposição à escola tradicional e acomodada. Enfatiza-se um enfoque psicopedagógico de aprendizagem em que o ensino deve estar centrado no interesse e na necessidade do aluno:

³ O autor tem a seguinte análise sobre a prioridade no ensino básico: “Essa incerteza com relação ao curso da economia, somada à previsão de que um novo modelo de desenvolvimento “informacional” (em oposição ao industrial que funcionou nas décadas passadas) demandará uma força de trabalho flexível, facilmente reciclável, tanto na esfera individual como na macro-social, sustenta-se a idéia de que é mais seguro investir na educação básica. “Básica” refere-se tanto à sua posição lógica de base de conhecimentos (leitura, escrita, matemática, solução de problemas) como à sua identificação com os primeiros anos da educação, nos quais não é preciso ainda definir orientações mais específicas.” (Coraggio, 2003:105)

[estabelece-se] uma hierarquia em que a aprendizagem individual é mais desejável do que a aprendizagem resultante da transmissão do conhecimento por outro indivíduo. (apud: Duarte, Faria, 2001: 6). Para o autor [Duarte], tais pedagogias são acríticas, a-históricas, em que os professores comprometidos com tais abordagens, contribuem para a formação de indivíduos conformados às demandas da sociedade capitalista. (Faria, 2001: 6).

Em segundo lugar, dissemina-se a idéia de que é possível mudar a educação do país mudando-se a concepção de aprendizagem. Não se pode desconsiderar, todavia, que as iniciativas da gestão Fernando Henrique para a educação, especialmente a LDB, foram acompanhadas por um processo de longos conflitos sociais:

[são produtos] de movimentos sociais, articulados em uma constante dinâmica de embates, e [representam] no momento de sua promulgação, a vitória de uma perspectiva de país, de sociedade, de educação que prevalece sobre as demais, o que não apaga as demais correntes de pensamento. Os embates continuam, mas a lei deve ser cumprida. (Arouca, 2003).

Embora a promulgação da LDB 9.394/96 tenha enfrentado duas décadas de conflitos e de “intensos debates acadêmicos estimuladas pelas transformações ocorridas nesse período” (Arouca, 2003: 44), a história da educação no Brasil “é fonte primeira de jogos e de tensões ideológicas, já que atravessa e constitui a sociedade.” (Arouca, 2003: 52). É nessa perspectiva que Arouca (2003) analisa as medidas educacionais do governo de Fernando Henrique, em que o que parecia se colocar enquanto realidade para o país, naquele momento, tomava como perspectiva a noção de “valores mutáveis [com os quais] era preciso sintonizar a educação brasileira, especialmente a educação básica, a qual a LDB 9.394/96 abre tanto espaço.” (Arouca, 2003:44)

Desde meados da década de 80, vem-se observando, no Brasil, a desmontagem da civilização mecânico-industrial, herdada do século XIX. A produção em série, a massificação, a gestão autoritária de empresas e a poluição do meio ambiente começaram a ceder lugar à preocupação com a qualidade, ao atendimento personalizado, à gestão participativa e ao despertar da consciência ecológica. A ampliação do trabalho assalariado e a crescente participação feminina no mercado foram outros fatores que, combinados com o crescimento do setor de serviços e da comunicação/informação, deram origem a novas formas de convívio de convivência. (Arouca, 2003:44)

Nesse contexto, *Nova Escola* ressurgiu como uma revista de grande circulação entre os professores brasileiros. Mas sua expressiva tiragem, conforme Faria (2001)

“[pode ser compreendida] a partir do convênio entre a Fundação Victor Civita e o MEC em que o governo federal destina verbas ao “projeto Nova Escola”. (Faria, 2001:7).

Durante os primeiros cinco anos de sua criação, um convênio entre a Fundação Victor Civita e o Ministério da Educação (FAE) sustentava um contrato de assinatura de 300.000 exemplares, arcando com cerca de 70% de seu custo, para que ela fosse repassada gratuitamente às escolas públicas de todo o território nacional. Grande parte da distribuição do periódico ocorria através deste convênio e o restante via banca de revistas e assinaturas. A partir de 1991, durante o governo Collor, o subsídio financeiro estatal foi retirado, dificultando a aquisição da revista pelas escolas. A partir de fins de 1992, FAE e Fundação Victor Civita voltaram a assinar um acordo, agora restrito ao envio de apenas um exemplar de Nova Escola às escolas urbanas. (apud: Costa; Faria, 2001:7)

Devemos assinalar, no entanto, que nem sempre foi assim, pois a revista nasceu num momento em que “contaminavam” sua produção os “bons ares da abertura” e que até os inícios dos anos 90, tinha uma preocupação maior com as reivindicações dos professores. “Em suas primeiras publicações *Nova Escola* expôs a luta dos professores por melhores salários, melhores condições de trabalho e a valorização profissional incluindo o compromisso com a escola pública e gratuita, de qualidade.” (Faria, 2001:10-1).

Considerando o percurso traçado até aqui, a circulação dos *PCN Fáceis de Entender*, na revista *Nova Escola*, parece integrar, por sua vez, um conjunto de acontecimentos cujas características discursivas poderão estar corroborando uma determinada imagem de professor e é este debate que nos propomos a aprofundar ao longo deste trabalho.

1.1. Pontos de partida: escolhas de pesquisa

Tomando como perspectiva as reflexões realizadas até aqui a respeito da conjuntura em que aparecem os *PCN Fáceis de Entender*, nosso interesse de investigação colocou-nos o seguinte problema de pesquisa:

Que perfil de professor está sendo atualizado nos *PCN Fáceis de Entender* e como ele é construído discursivamente?

Tal problema relaciona-se com a seguinte hipótese: O perfil de professor contido nos *PCN Fáceis de entender* parece integrar-se a um conjunto de produções discursivas que apontam para a carência como específica da própria formação docente, a qual deve ser sanada, sim, mas pela encenação da formação.

Nosso cópuz circunscreve-se a um conjunto de fragmentos, em que cada um deles é composto de um trecho extraído dos *PCN Fáceis de Entender*, de Língua Portuguesa, 5ª. à 8ª. Séries, e de um trecho extraído dos *PCN/MEC/Língua Portuguesa*, 5ª. à 8ª. séries. Os dois trechos que compõem cada fragmento são analisados por confrontação e temos, por objetivo geral, verificar como foi atualizado discursivamente um determinado perfil de professor na publicação.

Assim, este trabalho está organizado em quatro capítulos, além das Considerações Iniciais, onde demarcamos nosso interesse pelo tema escolhido e das Conclusões, quando procuramos estabelecer um diálogo final entre as partes que compõem nosso trabalho. No Capítulo 1, trazemos para a dissertação uma reflexão sobre a conjuntura histórica em que a publicação aparece, para uma melhor compreensão do problema, dos objetivos e hipóteses de pesquisa. Integram este Capítulo outros enunciados que circulam socialmente e que, ao lado dos *PCN Fáceis de Entender*, parecem colaborar para a construção discursiva de um determinado perfil de professor. No Capítulo 2, Metodologia, reconstruímos nosso caminho de pesquisa, seus impasses e descobertas até a delimitação do cópuz e escolha de uma categoria de análise. No Capítulo 3, tratamos do referencial teórico que constitui a Análise do Discurso. Os conceitos apresentados nesta seção e que embasam nossas análises são os de reformulação, tratados por Fuchs (1994), Peytard e Moirand (1992) e Authier-Revuz (1998). Também discutimos o léxico, na perspectiva apresentada por Maingueneau (1997) e gêneros do discurso, na perspectiva de Bakhtin (2003). No Capítulo 4, apresentamos as análises do cópuz, procurando, ao fim do capítulo, consolidar o diálogo entre os 14 fragmentos analisados.

Integram esta dissertação dois anexos. O primeiro deles traz os *PCN Fáceis de Entender, Língua Portuguesa*. O segundo anexo traz trechos ampliados dos *PCN-MEC, Língua Portuguesa* que constituem nosso cópuz.

Com efeito, esperamos que as reflexões realizadas neste trabalho representem, para os profissionais envolvidos com o ensino de língua portuguesa e educação, uma contribuição ao “estranhamento” de um determinado modo de pensar o professor, modo

naturalmente repetitivo, recorrente, que atravessa a sociedade de nosso tempo, as políticas públicas e a mídia, fixando esse professor em um “modo de ser e de existir”.

1. 2. Os males do Brasil são... o professor!

Sem perder de vista a centralidade que os *PCN Fáceis de Entender* assumem como enunciado privilegiado, ocupamo-nos, neste momento, em trazer para nosso trabalho outros enunciados que parecem corroborar posicionamentos que vão construindo um professor como lugar de carências a serem preenchidas e que vai se constituindo, discursivamente, como o principal problema da educação brasileira. Desta forma, iniciamos com o resultado do Pisa 2000⁴, em seguida vamos ao jornal O Globo, ao Jornal do Brasil e, por fim, aos especialistas.

Com uma nota média de 396, numa escala de zero a 800, os estudantes brasileiros ficaram em 37^a. Posição na prova de leitura do Programa Internacional de Avaliação de Alunos, o PISA, aplicado a uma amostra de adolescentes com 15 anos de idade, de 41 países. Nos resultados do teste de 2000, o Brasil havia ficado em último lugar entre 31 países participantes, mas, com o ingresso de mais dez nações, o chamado Pisa Ampliado, com provas aplicadas em 2001, a colocação mudou.

Na prova de leitura, o Brasil ficou à frente de quatro nações: Macedônia, Indonésia, Albânia e Peru. (*Editora WEB: Irla Maia – Jb Online, 01/07/2003.*)

Ensino Médio é reprovado: Maioria dos estudantes obtém média insuficiente no ENEM, com resultado pior do que o de 2000” (em meio à

matéria, a voz dos especialistas, com direito a ¼ de página):

EDUCADORES CRITICAM FORMAÇÃO DO PROFESSOR – “*Falta de*

⁴ O PISA é o Programa de Avaliação Internacional do Estudante, instituído pela ONU, através da OECD – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos, a qual abrange 30 países que compartilham da idéia de governos comprometidos com a democracia e com uma economia de mercado. A OECD relaciona-se com outros 70 países, ONG e sociedade civil. O PISA, então, avalia como estudantes, ao final do que corresponde o Ensino Médio, no Brasil, adquiriram conhecimentos e habilidades consideradas indispensáveis para o exercício pleno da cidadania, tais como domínios de leitura e escrita, de matemática e de natureza científica. A avaliação não se estrutura a partir dos currículos tradicionais, mas em habilidades com os conhecimentos adquiridos. Em 2002, abrangeu 43 países, a segunda, em 2003, 41 países, e a terceira, em 2006, pretende envolver 58 países. Os testes são administrados entre 4.500 e 10.000 estudantes de cada país. O programa está previsto para durar 15 anos e entende que tais avaliações influenciam as políticas educacionais dos países. (www.pisa.oecd.org, 12/2/2006)

qualidade do magistério é a falha mais séria no ensino privado e no público”

[...]

Brasília e Rio: A formação deficiente dos professores foi um dos motivos apontados por educadores para explicar o último lugar obtido pelos estudantes brasileiros no Pisa 2000 (...). Uma das responsáveis pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) na Fundação Cesgranrio, que é contratada pelo Mec para atuar na avaliação, a professora Nilma Fontanive não ficou surpresa com o resultado do Pisa 2000: “[...] o governo tem investido em educação e, mesmo assim, o desempenho dos alunos não melhora. Temos então que abrir um debate nacional: qual é o problema da leitura de nossos estudantes? – disse Nina, uma das coordenadoras do Cesgranrio.

(...)

Já Regina de Assis, presidente da Multirio, empresa de multimeios da prefeitura do Rio e ex-secretária de Educação do município, fez críticas aos comentários do ministro Paulo Renato de que as médias do Enem caíram devido ao aumento no número de alunos das escolas públicas entre os inscritos: [Na mesma matéria, Paulo Renato atribui os resultados do Pisa à mudança de clientela nas escolas, que tem recebido alunos muito pobres. Ele diz: “A realidade educacional não é diferente da realidade social do país.”]. – É uma visão preconceituosa. Achar que o problema está no aluno é errado. O êxito e o fracasso do estudante dependem do professor.” [Regina de Assis continua] “- Os professores ainda acreditam que vão ensinar crianças a ler usando cartilha. Não é isso. E com a formação que têm hoje, os professores não sabem ensinar bem – disse.” (O Globo, 06/12/2001)

É interessante observar que tanto as avaliações nacionais quanto as internacionais parecem integrar as diversas estratégias que definem a ótica da eficiência para as políticas educacionais. O que nos chama atenção nos dois posicionamentos acima é que, embora saibamos que as políticas para a educação no Brasil sofram ingerência do Banco Mundial, elas deixam brechas para resistência, apresentam falhas e contradições em suas concepções, que podem e devem ser repensadas por todos aqueles responsáveis pelas políticas educacionais. (Coraggio, 2003)

No entanto, parece que há muito mais interesse na quantidade de dólares e divisas que entram no país, via endividamento, conseqüentemente, a resistência existe, mas ela ainda está bem aquém das necessidades. Como também vimos em Coraggio (2003), o Brasil deseja “erradicar a pobreza” sem tocar nos interesses dos setores que apresentam alta concentração de renda. Ao estender a oferta do ensino público aos setores que se encontram abaixo ou na linha de pobreza, sem mexer no sistema educativo, só lhe resta atribuir à falta de formação do professor os altos índices de reprovação, de evasão escolar e de mau aproveitamento dos conteúdos ensinados.

Ainda quanto à resistência e de como especialistas e gestores lidam, em geral, com mecanismos impostos pelos governos à educação, concordamos com Rocha e Rocha (2004) quando analisam a ótica mercadológica que tem servido de parâmetro para avaliação do trabalho acadêmico. Os autores afirmam que o diálogo travado pelos atores que atuam nas universidades com estas políticas neoliberais acaba “[reafirmando] as expectativas de uma lógica de mercado que pretende cristalizar um único modo de ser eficiente e produtivo, [conseqüentemente] o texto das políticas neoliberais tem sido produzido a várias vozes, a muitas mãos”. (Rocha e Rocha, 2004:16)

É inquestionável que se deva investir na formação do professor, no entanto, segundo as políticas do Banco Mundial, assim como a quantidade de educação a ser oferecida, o custo dessa formação deve ser o mais barato possível. Evita-se, assim, a formação de longo prazo e continuada, na medida em que este tipo de “insumo” teria custos mais altos. Não se fala em revisão salarial, em revisão do número de alunos por sala de aula, nas condições dos prédios escolares, nas condições de trabalho do professor, muito menos, em um programa efetivo de redistribuição de rendas.⁵

A respeito de um outro exame internacional realizado pela Unesco, em 2002, quando 41 países foram avaliados, sendo que o Brasil ficou em 37º lugar, em avaliações tidas como rudimentares de Matemática, leitura, interpretação e escrita. Dois posicionamentos, em dias diferentes foram selecionados.

“Ler é mais importante do que estudar

[...]

Nenhum humano poderá ser educado (ordenar a informação e o conhecimento a receber) se não dominar seus fundamentos. Sem saber ler o suficiente pra entender o que lê, e sem saber escrever para expressar-se plenamente, como é que ele vai estudar?

A escola teria, então, que desenvolver, no seu começo, o fundamento da leitura e da escrita, e mais, apenas, os fundamentos aritméticos (as quatro operações).

[...]

Pára tudo, Cristóvam, pára tudo! É o meu pedido patético!

⁵ Reis (2006) corrobora a análise de Coraggio (2003), quando apresenta os resultados de sua pesquisa, realizada com professores de Espanhol do ensino público. Esses professores foram convidados a responder se acreditavam que o aluno da escola pública não conseguia aprender o espanhol, ou seja, se era considerado incapacitado para a aprendizagem da língua estrangeira. O resultado da pesquisa é que a maioria dos professores atribuiu, entre outros problemas, às precárias condições dos prédios escolares, à falta de infra-estrutura nas escolas, à falta de investimentos em material específico para o aprendizado da língua, ao número de alunos em sala, ao fato de trabalharem em muitas escolas o que dificulta atenção maior aos alunos e melhores planejamentos, como os principais fatores a influenciarem e mesmo a dificultar a aprendizagem do aluno. Ou seja, nenhum professor responsabilizou o aluno pelos resultados escolares, mas atribuiu suas dificuldades à falta de investimento no sistema educacional público.

Façamos, por favor, com que nos próximos anos a escola fundamental brasileira passe a cuidar apenas de que suas crianças dominem o código vital da leitura e da escrita.” (Ziraldo, humorista, Jornal do Brasil, A11, 14/11/2003)

Educação. Ou uma vergonha nacional

[...]

E em termos de investimento público acumulado por aluno até 15 anos de idade também nada temos a festejar, pois o Brasil gasta US\$ 10 mil contra US\$ 20 mil da Argentina, US\$ 30 mil dos Estados Unidos e US\$ 70 mil da Coreia. [...] Pior que isso, um país que não ouve os professores e que fecha a cara aos seus baixos salários; em que os estudantes mal entendem a cartilha e milhares de meninos largam a escola para trabalhar, precisa parar e pensar no seu futuro, para não se tornar cada vez mais vulnerável.” (Miguel Jorge é vice-presidente de Assuntos Corporativos do Grupo Santander Banespa, Jornal do Brasil, p. A11, 21/07/2003)

Em nenhum momento, a palavra professor é citada no artigo do escritor Ziraldo, por outro lado também não podemos negar que seu posicionamento esteja tecnicamente correto. Mas ao afirmar que as crianças necessitam adquirir fundamentos sobre leitura, escrita e matemática, fica a pergunta sobre quais são os responsáveis por ensinar tais fundamentos a elas? A resposta parece óbvia, pois o que falta só lhes pode estar sendo negado pelo professor.

É de surpreender, por outro lado, que venha de um empresário a resistência, um questionamento mais rigoroso a respeito dos investimentos que o Brasil não faz no sistema educativo e da total falta de respeito aos professores, como vimos no artigo de Miguel Jorge. Por fim, os especialistas que, a despeito da cientificidade e competência técnica de que estão investidos, ao produzirem seus textos, parecem corroborar a visão de que o problema da educação localiza-se, apenas, na formação do professor e na sala de aula.

Dentre essas ações, vale destacar a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e de outros documentos de referência curricular propostos por estados e municípios; a implementação de sistemas de avaliação de ensino – SAEB, provões – e a criação de uma sistemática de avaliação pedagógica de livros didáticos, implementada pelo PNDL. Sem dúvida nenhuma essas ações representam um avanço considerável, mas, até para que seus efeitos possam ser potencializados a médio e longo prazos, fazem-se necessárias modalidades de intervenção. Dentre estas, consideramos que a formação continuada de professores e demais educadores deva ser privilegiada, sem o que a prática de sala de aula não sofrerá mudanças substanciais na direção pretendida. (Barbosa, 2001:149-150)

O que é necessário compreender/fazer para transformar os Parâmetros em prática de sala de aula, no que diz respeito à organização de programas de ensino, de preparação e uso de materiais didáticos e de procedimentos de

sala de aula? Como o professor de 5^a. a 8^a. séries pode ser preparado, para que os PCNs possam servir de orientação para o ensino? (Rojo, 2001:10).

Embora tanto os capacitadores, como a maioria dos professores da rede tenham avaliado positivamente o projeto de formação e tenham lamentado a falta de uma continuidade do PEC, cabe comentar alguns dos problemas enfrentados. Um deles diz respeito às dificuldades apresentadas pelos professores da rede para a elaboração de um projeto de trabalho. Parte dessa dificuldade deveu-se à introdução de um novo trabalho que, como esperado, leva um certo tempo para ser internalizado. Mas grande parte das dificuldades foi devida ao fato de que a grande maioria dos professores da rede pública não tinha, e ainda não tem, a prática de elaboração de projetos de trabalho. O que eles têm internalizado é uma prática de construção de uma programação geral anual ou semestral que é ditada, muitas vezes, pelo programa de um dado livro didático. Muitos deles não sabiam justificar o projeto e não conseguiam estabelecer objetivos específicos. Além disso, por vezes, não conseguiam decidir a qual rubrica pertenceriam determinados itens, confundindo objetivos com justificativas ou conteúdos, conteúdos com metodologia etc. (Programa de Educação Continuada – PEC – PÓLO 3, desenvolvido ao longo dos anos 1997/1998, Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), Barbosa, 2001:164)

Não temos intenção de, com estes discursos, descortinar uma grande verdade, mas entender que o seu aparecimento está subordinado às condições históricas e sociais que os institui como acontecimento na ordem do saber, atravessando certezas estabelecidas (Gregolin, 2004: 96). Assim, duas considerações, são importantes. A primeira é que, embora o enfoque teórico em que se inclui nosso trabalho seja diferente, não nos opomos, por princípio, às principais propostas dos *PCN de Língua Portuguesa, 5^a. a 8^a. séries*, MEC/1998. Inclusive porque este documento vai ao encontro do debate a respeito da necessidade de se superar uma visão gramatical e prescritiva ainda predominante no ensino de Língua Portuguesa.

Temos, ainda, muitas dúvidas sobre a necessidade imperiosa de se ter um parâmetro de educação para todo o país e, mesmo não compartilhando do ideário filosófico que sustenta os *PCN-MEC/1998 (geral)*, cuja discussão ultrapassa os objetivos deste trabalho, podemos dizer que o documento de língua portuguesa força o debate sobre o ensino de língua em uma dimensão enunciativa.

A segunda consideração é que reconhecemos a contribuição de experientes pesquisadores da área rumo à superação de uma visão única de língua, cujos esforços se dão no sentido de divulgar as teses defendidas pelos *PCN-MEC/Língua Portuguesa (1998)*, intermediando o diálogo entre os “professores reais” e o professor instaurado no documento oficial. Mas não se pode deixar de considerar que eles pressupunham um novo projeto de língua, ainda bastante restrito aos meios acadêmicos, cuja discussão

constituir-se-ia em grande desafio para os professores. Não só isso, o projeto *PCN-MEC/1998* pressupunha ainda um professor formado e atuante não nas condições em que se inscreve, historicamente, o professor público brasileiro. E se o documento original era um projeto a ser discutido com o magistério, seria preciso, minimamente, tempo disponível para tal e não uma formação em serviço. E este não é o caso de nossos professores reais que, se chegam a ter uma formação acima da média, o fazem apesar de tudo, ou seja, apesar das inúmeras escolas onde atuam e das dezenas de alunos com os quais trabalham diariamente.⁶

Vem ao encontro dessas preocupações sobre o *professor real* um conjunto de posicionamentos que envolvem os estudos sobre *linguagem e trabalho*, em especial, as reflexões sobre o equívoco que tem atravessado as visões sobre a responsabilidade e o papel do professor na garantia da qualidade de ensino. Follari (2002) desmistifica esse equívoco da seguinte forma:

Diremos com uma frase de efeito: o docente é condição necessária para o bom resultado do sistema educativo, mas está longe de constituir condição suficiente. (...) Sendo assim, não se pode considerar a docência como a alavanca arquimediana do sistema, como tem acontecido amiúde. (Follari, 2002:151)

Segundo o mesmo autor, se professores não são chamados a definir as políticas públicas de educação, se recebem baixos salários, o que, segundo ele, é a causa principal de sua desvalorização (Follari, 2002:162); se necessitam lecionar em várias escolas para melhorar seus salários; se trabalham em péssimas condições materiais de ensino, a questão da qualificação, portanto, passa a ser, por eles, recebida com desconfiança e ceticismo.

Talvez caiba simplesmente solicitar a “profissionalização” (J.Contreras), que implica condições salariais, de segurança do trabalho, e - certamente, como contrapartida - de alto nível de formação inicial, e de exigência de aperfeiçoamento em serviço. Porém, uma coisa não se produz sem a outra: não se pode pedir aos docentes o esforço de aperfeiçoar-se, enquanto se precariza a sua situação de trabalho. (Follari, 2002:156)

Em tempos em que a ótica capitalista vem ganhando terreno na educação (Hilsdorf, 2003), com a crescente proletarização do magistério e visíveis medidas de

⁶ “[O banco] *sabe* também que, reduzir a menos de 40-50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários dos professores não contribui de forma eficiente para a melhoria do aprendizado.” (Coraggio, 2003: 101)

privatização, especialmente, do ensino superior, discutir formação de professores parece investir no que é secundário. No entanto, “navegar é preciso”, e sem o temor de cairmos em contradição com o que expusemos até aqui, *resistir também é preciso*. Tal resistência se dá pelo inevitável, como defende o próprio Follari (2002), quando afirma que o protagonismo dessa resistência está nas mãos mesmo dos professores.

De qualquer forma, os *PCN-MECA/Língua Portuguesa/5^a. a 8^a. séries* (1998), estão ancorados em diversas correntes da Linguística que se reúnem sob as teorias da enunciação, como já vimos, especialmente a Linguística Textual, a Sociolinguística, a Análise da Conversação e a Linguística Cognitiva. Tais correntes, entre outros referenciais teóricos, organizam-se em torno de uma perspectiva dialógica de linguagem⁷. São escolhas teóricas, portanto, fazendo circular novos conceitos como os de *gêneros discursivos, variação linguística, análise linguística, coesão e coerência, conectores*, entre outros; fazem circular novos objetos quando implicam também uma discussão sobre a teorização das variantes linguísticas e seus efeitos para o ensino de Língua Materna e também colocam em circulação novas práticas de ensino, como escritura e reescritura de textos, prática de análise linguística. Esses novos objetos, escolhas teóricas, conceitos, práticas de ensino e os tipos de enunciação oferecidos pelos *PCN*, e cuja rejeição foi posta em circulação pelos *PCN Fáceis de Entender*, apontam para uma difração, ou seja, para a forma como a história que deseja a superação de uma visão gramatical e normativa do ensino de Língua Portuguesa se desenha, como esses conceitos começam a aparecer, a serem comentados, a excluírem outros, a serem excluídos e a conviverem com outros.

Tendo como referência o que dissemos até aqui sobre as condições históricas que envolvem os *PCN Fáceis de Entender* e que foram decisivos para os rumos tomados nesse trabalho, passamos ao Capítulo Metodologia, quando nos determos sobre o caminho percorrido para constituição do corpus.

⁷ Trataremos do tema no Capítulo 3, Referencial Teórico.

2. Metodologia: as inquietações no recorte do *cópus*

Organizando novas confrontações, tomando, ao mesmo tempo, o léxico, a sintaxe, o discurso, a língua, a sociedade, a história... a análise do discurso foi, é e sempre será um lugar de aventuras intelectuais, das quais não podemos, ainda, medir todos os desdobramentos." (apud:Maldidier; Gregolin, 2004: 184)

Definir-se por um material discursivo e determinar os objetivos de pesquisa demanda um longo período de reflexão, tanto quanto definir os caminhos pelos quais iremos alcançar esses objetivos. Para o analista do discurso, contudo, esses caminhos não estão dados *a priori* e nem de uma forma linear, pois se entrecruzam, vão se esclarecendo, à medida que aprofundamos o que significa tratar uma produção discursiva numa dimensão enunciativa. Portanto, foi necessário um período igualmente significativo que nos permitisse definir o que nos levava a identificar os *PCN Fáceis de Entender* como um material que merecesse nossa atenção, ou seja, por que nele se explicitaria um perfil de professor que deveríamos discutir e sob que perspectiva deveríamos discuti-lo.

Dessa forma, as possibilidades de interpretação que se abriram foram inúmeras e, enquanto as perscrutávamos, procurando identificar como o perfil de professor, nele inscrito, ia-se construindo, nos questionávamos sobre qual o melhor caminho a seguir para cumprir esse objetivo sem perder de vista as regras, as coerções que o fizeram “irromper” enquanto “acontecimento histórico”, plagiando o que tanto preocupou o inquietante Foucault (2004-b).

Um desses caminhos levava-nos à hipótese de que o problema estaria situado, principalmente, na graduação que continua, na maioria das vezes, ignorando um conjunto de conhecimentos e pesquisas realizados por uma Linguística independente da tradição prescritiva e que vem influenciando o ensino de Língua Portuguesa. Pressupúnhamos que, se professores encontraram-se impedidos de ler e compreender, conseqüentemente, de discutir e interferir criticamente no projeto apresentado pelos *PCN-MEC*, é porque a própria graduação, ao sonegar aos seus alunos o conhecimento a respeito dessas pesquisas, colocou os futuros professores da área à margem desse conjunto de conhecimentos.

É certo que, teoricamente, professores de Língua Portuguesa deveriam estar aptos a entender o documento apresentado pelo MEC, mas, o pressuposto trazido pelos

PCN Fáceis de Entender denuncia outra realidade. A respeito do debate sobre a importância da Lingüística na graduação, concordamos com Mattos e Silva (2002), quando afirma que, entre outras mudanças urgentes para a efetiva melhoria da qualidade do ensino, especialmente, de língua portuguesa, há uma *resposta óbvia*:

Então o que será preciso para alcançar essa qualidade e que ela se alcance no Brasil?

A resposta será óbvia, mas nunca será demais repetir. No que se refere ao ensino de português é, como já afirmei, antes que mais, uma adequada formação em Lingüística para os professores de língua portuguesa e condições materiais para que eles possam desenvolver, com segurança e saber, o seu objeto de trabalho. (IL-UFBA / CNPq)

Defender que o futuro professor de Língua Materna tenha uma boa formação em Lingüística implica, antes de tudo, atingir a tradição prescritiva, ainda predominante na graduação, conseqüentemente, nos ensinos Fundamental e Médio. Também Rocha (2000) ocupa-se do debate, quando reconhece os avanços em direção a uma abordagem discursiva, mas a considera ainda insuficiente no que se refere à “superação de uma ótica normatizante”. Em artigo que analisa o ensino-aprendizagem da Lingüística, nos cursos de Letras, o autor aponta a necessidade de um total redimensionamento dos seus objetivos, pois, em termos de programa, tem-se dado prioridade absoluta às questões eminentemente conceituais, que demonstram uma expectativa de se formar “peritos em Lingüística”. Na contra-mão dessas expectativas, ainda segundo Rocha, alunos egressos do Ensino Médio, chegam ao curso de Letras com uma visão tradicional de língua. Além de não possuírem qualquer informação preliminar sobre a disciplina, o que os leva a reclamações permanentes a respeito de sua abstração, apresentam expectativas, em relação ao curso, bem distantes da de se tornar um lingüista. A preocupação do professor vai mais além, quando identifica que, respeitados os diversos enfoques da área, é necessário que se definam objetivos comuns “a serem alcançados a partir de um duplo ponto de vista: o do professor e o do aluno, vistos como co-enunciadores na produção de um texto coletivo” (Rocha, 2000:258).

Estou certo de que outro deverá ser o objetivo a ser alcançado, pois, se optamos pela prática docente de uma disciplina como a Lingüística, é porque, ao longo de nosso percurso enquanto profissionais da linguagem, nela, pudemos identificar um poderoso instrumento para o tratamento dos fenômenos relativos ao modo como se organizam as línguas. (Rocha, 2000: 256)

Essa hipótese, como dissemos, embora relevante, levava-nos ao encontro das “verdades”, remetendo-nos ao que Foucault se opunha na análise do documento cuja preocupação remonta a “uma origem secreta – tão secreta e tão originária que dela jamais poderemos nos apoderar inteiramente.” (Foucault, 2004:30).

Em meio a essas inquietações, o caminho a seguir ia-se definindo, enquanto aprofundávamos nossas leituras sobre Foucault, que, por sua vez, iam-nos permitindo compreender o que significa definir uma análise que se atém ao discurso. Contudo, um desafio maior estava lançado, na medida em que nosso contato com Foucault é muito recente. Foucault é perigoso, porque nos apaixona. Mas há algo de revolucionário nessa paixão que, mesmo nos assustando pela grandeza e profundidade empreendidas pelo autor à sua obra, parece nos libertar do temor dos equívocos a serem cometidos. Mas o risco é um desafio ao qual se submetem todos aqueles “contaminados” pelo “autor de *Arqueologia do Saber*”.

Não abandonamos, todavia, nossas idéias a respeito da importância de uma boa formação em Lingüística do futuro professor de Língua Portuguesa. Contudo, antes de dar início a qualquer discussão sobre o ensino de língua materna e da formação de professores, como vimos anteriormente, é indispensável trazer para o centro do debate os desafios sociais, políticos e econômicos do Brasil para dar conta de um ensino público de qualidade que passa, não só pela formação dos professores, mas, necessariamente, por uma distribuição de riquezas mais justa, além de investimentos consideráveis no sistema educativo.

Assim, a oportunidade de refletir sobre a publicação em estudo não como um material isolado, mas como fazendo parte de um conjunto de práticas discursivas que subjetivam um determinado modo de ser do professor, foi decisiva para que superássemos, inclusive, a ansiedade inicial motivada pelo empobrecimento⁸ com que o documento original fora tratado pela publicação em estudo. Aprendemos, então, a melhor observar o que diziam os diversos discursos, especialmente sobre o professor de Língua Portuguesa, o que começou a nos apontar para inúmeras coincidências a respeito do co-enunciador/professor que neles se construía como alvo de reincidentes equívocos e contradições.

⁸ Nota da autora: Quando dizemos empobrecedor, referimo-nos especificamente a alguns erros conceituais da publicação, como demonstra análise dos fragmentos 7, 8, 9 e 10, sobre a língua falada, a omissão de conceitos que norteiam os *PCN-MEC, Língua Portuguesa*, como, por exemplo, *Gêneros do Discurso*, entre outros problemas que serão evidenciados no Capítulo 4, Análises.

Já interessados no perfil de professor que se ia desenhando nessas produções discursivas, especialmente nos *PCN Fáceis de Entender*, podíamos compreender que esse debate constituía-se como uma reflexão mais instigante e mais comprometida com o magistério. Assim, no próximo item, descreveremos as dificuldades para identificar as características discursivas responsáveis pela construção do perfil de professor inscrito na publicação. Para isso, iniciamos com uma breve definição de reformulação, tendo em vista que o material em estudo propõe-se a facilitar a compreensão do documento original para um determinado público.

2.1. Dublando e driblando os PCN: impasses de pesquisa

A reformulação⁹ caracteriza-se pela “transformação” de um texto original em um texto segundo. Para Fuchs (1994), esta prática discursiva apresenta duas funções: explicativa e imitativa. Integram os gêneros da reformulação explicativa todos aqueles destinados a um público alvo em que haja a necessidade de transposição de conhecimentos técnicos ou científicos, quais sejam, a tradução, a divulgação científica (*lato sensu*), textos didáticos, o resumo técnico, peças publicitárias. Este tipo de reformulação pressupõe um tradutor-intérprete, cujo movimento de interpretação fica explícito no fio do discurso. Ao interpretar e fazer escolhas, este locutor é irremediavelmente chamado a modificar, alterar, deformar, para explicar. Já o público leitor é convidado a se identificar com uma imagem de estabilidade, na medida em que a reformulação explicativa incide sobre o conteúdo, exercendo sobre ele um trabalho de monosssemização¹⁰. Nos gêneros de Divulgação Científica¹¹, em especial, o público leitor deve se identificar com um quadro de estabilidade, verdadeiramente feliz, ou seja, “aquele de um homem aberto, curioso pelas ciências, inteligente e ainda consciente da distância que o separa dos especialistas.” (Authier-Revuz, 1998:114). De acordo com o gênero, esse ir e vir entre uma língua e outra, esse distanciamento que se impõe como impossibilidade de cópia, pode ser mais ou menos explícito.

Já a reformulação imitativa pressupõe um não distanciamento do texto fonte, uma reprodução da forma do texto original. É este não-distanciamento que inscreve, na

⁹ Item 3.3.2, Capítulo 3, Referencial Teórico.

¹⁰ “A monosssemização tem o objetivo de “levar o leitor para uma única e possível interpretação” (...). Sua finalidade é levar o leitor à *univocidade*. (Ferreira, 2002: 40)

¹¹ Item 3.3.2, Capítulo 3, Referencial Teórico.

cena enunciativa, um co-enunciador deliberadamente interpelado pela cópia. Incluem-se neste tipo de reformulação o pastiche, o resumo escolar, a paródia, entre outros.

Com referência nessas leituras, estávamos autorizados a inscrever a publicação nas práticas da *reformulação*. Tomada essa decisão, um impasse apresentou-se e estava relacionado ao tipo de reformulação com a qual nos deparávamos. Sabíamos que os *PCN Fáceis de Entender/Língua Portuguesa* tinham a função enunciativa de constituir-se como um facilitador/um mediador para a “compreensão” dos *PCN-MEC/Língua Portuguesa* o que nos levava a considerá-la uma reformulação explicativa. Embora víssemos as alterações ocorrerem em DS¹² em todos os espaços (verbais e não verbais), não observávamos marcas do diálogo entre um texto e outro, sendo que as únicas referências explícitas a DF ocorriam somente na Apresentação. Tal característica apontou-nos para a importância que o intertexto¹³ assumia na delimitação de nosso cópulus, pois o diálogo entre um texto e outro só era possível de ser apreendido por esse caminho.

A reformulação explicativa, especialmente no gênero de Divulgação Científica estudado por Authier-Revuz (1998), caracteriza-se por uma estrutura enunciativa que explicita o maquinário da reformulação, colocando em cena três lugares: o discurso da ciência, o do público leitor e do divulgador.¹⁴ Embora a proposta dos *PCN Fáceis de Entender* seja mediar o diálogo com o texto fonte, dois lugares dessa estrutura, o da ciência e o do divulgador, são apagados e isso nos explica os motivos pelos quais não se observa ocorrência representativa de marcas de metalinguagem (apostos, aspas, itálicos) em que um termo cotidiano é dublado para um termo mais científico ou vice-versa.¹⁵

¹² A partir de agora, para nos referirmos à publicação, adotaremos a sigla DS, ou seja, Discurso Segundo. Para nos referirmos aos *PCN-MEC, Língua Portuguesa, 5ª. a 8ª. séries*, adotaremos a sigla DF, Discurso Fonte.

¹³ Para Fiorin (1999) na medida em que distinguimos a noção de discurso da noção de texto, o mesmo procedimento deve ser válido para interdiscurso e intertexto. Os dois fenômenos referem-se à presença de vozes outras no âmbito discursivo ou textual. Mas o primeiro refere-se ao “processo em que se incorporam percursos temáticos e/ou figurativos, temas e/ou figuras de um discurso em outro (...) e que mantêm uma relação contratual com a sua formação discursiva.” (Fiorin, 1999:32). Já o segundo refere-se à “incorporação de um texto em outro, seja para reproduzir o sentido incorporado, seja para transformá-lo” (Fiorin, 1999:30).

¹⁴ Item 3.3.2., Capítulo 3, Referencial Teórico.

¹⁵ As marcas de metalinguagem respondem por uma equivalência entre as duas línguas (termo científico e cotidiano) que podem ser ligadas por justaposição ou sobreposição (Authier-Revuz, 1998).¹⁵ No primeiro caso, esta equivalência embora apresente marcas como apostro, travessão e/ou incisa não privilegia nem o termo científico nem o cotidiano. Já no segundo caso, por sobreposição, observa-se a passagem de um termo a outro caracterizada por signos de distanciamento, em que as marcas mais

Também não observávamos, no fio do discurso da publicação, esquemas ou marcas temporais em que os enunciados de DF aparecessem em DS nomeados, datados, localizados, enfim nada que apontasse para uma explicitação de distanciamento entre um discurso e outro. Tais características nos surpreendiam porque o documento original, na verdade, parecia ser “eliminado de campo”, ou seja, driblado, o que ora nos remetia a um pastiche, que integra a reformulação imitativa; ora pensávamos estar diante de algo da ordem da tradução, da divulgação científica ou até mesmo de uma peça publicitária, que também integra a reformulação explicativa.

2.2. Perguntas e alguns pontos de chegada

O apagamento do lugar destinado ao texto fonte e do lugar destinado ao locutor-intérprete, no fio do discurso, implicando um não-distanciamento entre o texto original e o público-leitor, ou seja, este trabalho de reformulação retoricamente implícito, um dar-se a ler como se fosse o mesmo, e as escolhas realizadas pelo locutor-intérprete eram movimentos enunciativos que começávamos a perceber como característicos da publicação. Procurando melhor “escutar” esse material que se nos apresentava, identificamos que os *PCN Fáceis de Entender, Língua Portuguesa*, organizam-se em tópicos e se apresentam numa estrutura parecida com a dos *PCN-MEC, Língua Portuguesa*. A estrutura da publicação é a seguinte:

TÓPICOS
Apresentação Geral/ Definição
Apresentação dos objetivos da área
Adolescência
Língua Falada
Língua escrita – leitura
Língua escrita – produção
Prática de análise lingüística/refacção

O co-enunciador dos *PCN Fáceis de Entender* é, ainda, interpelado por um quadro “feliz e colorido” (anexo 1), no interior do qual aparecem imagens de alunos tranqüilos e sorridentes, sempre ao lado de professores igualmente felizes, além de slogans e títulos de forte apelo semântico e visual.

freqüentes são o itálico e o aspeamento, além de expressões que valorizam mais um termo do que outro. (Ferreira, 2002)

Em meio à paginação colorida, com imagens de felicidade, cooperação e harmonia, insere-se uma diversidade significativa de olhos¹⁶ que acompanham os temas em discussão, em toda a extensão da publicação. Entendemos que esses olhos são gêneros diferenciados, por meio dos quais é tratada boa parte dos conceitos, referenciais teóricos e práticas pedagógicas do documento original. São eles, as Dicas, os Relatos de experiências e as Perguntas e Respostas,¹⁷ os quais parecem cumprir a função enunciativa de encenar o “dar voz ao professor” ou “falar na linguagem do professor”, professor, lembremos, cuja imagem se inscreve na publicação. Esses gêneros apresentam-se da seguinte forma nos *PCN Fáceis de Entender*:

- a. **Dicas** com sugestões de atividades práticas, a maioria introduzida por modalizadores¹⁸: “Uma *boa forma* de treinar textos orais (...) (*PCN Fáceis de Entender*, 2000: 6)”, entre outros exemplos que visam atuar diretamente sobre seu co-enunciador: “peça a seus alunos”; “organize um júri popular”; “permita que o aluno também selecione sua leitura” etc.
- b. **Relatos de experiências**, em discurso indireto, sobre experiências bem sucedidas, como já citamos, anteriormente, e por onde, vez ou outra, ouve-se a voz do autor da experiência, em discurso direto, marcados por aspas.
- c. **Perguntas** “feitas por professores” em que sua “voz” apresenta-se através do discurso direto e, em cujas respostas aparece(m) voz(es) de especialista(s), embora nem as perguntas, nem as respostas venham assinadas.

¹⁶ “9. Jorn – intertítulo ou pequeno trecho destacado da matéria” (Houaiss, 2001: 2058).

¹⁷ Amparados em Bakhtin (2003), consideramos as dicas, relatos e perguntas e respostas como gêneros simples do oral apropriados pela publicação. Este processo de apropriação faz com que estes gêneros passem a figurar nela como gêneros secundários. Entendemos que a consideração feita pelo autor para perguntas e respostas também abrange dicas e relatos. Para Bakhtin (2003), o jogo de perguntas e respostas nada mais é do que “a simulação convencional da comunicação verbal e dos gêneros primários do discurso”. É um jogo característico dos gêneros retóricos (que incluem certos modos de vulgarização científica); aliás, todos os gêneros secundários (nas artes e nas ciências) incorporam diversamente os gêneros primários do discurso na construção do enunciado, assim como a relação existente entre estes (os quais se transformam, em maior ou menor grau, devido à ausência de uma alternância dos sujeitos falantes). (Bakhtin, 2003:295)

¹⁸ Para Maingueneau (2004), “todo enunciado possui marcas de modalidade (...) [que indicam] a atitude do enunciador face ao que diz, ou a relação que o enunciador estabelece com o co-enunciador por meio de seu ato de enunciação.” (Maingueneau, 2004: 107)

Quanto à inclusão de dicas e de relatos nos gêneros do oral, em relação às primeiras, recorremos a Houaiss (2001), em cujo verbete, encontramos a seguinte definição: “B. *Infrm.* Informação ou indicação boa, plá, pala.” (Houaiss, 2001:1034). Quanto aos relatos, embora a ação de relatar possa se dar no âmbito do oral e do escrito, observamos aí a mesma encenação em que se busca uma cumplicidade com o professor. Assim, tanto as dicas quanto os relatos nos orientavam para o fato de que, em geral, o trabalhador fala sobre o seu trabalho, ou seja, produz falas sobre o trabalho¹⁹. Parece-nos, então, que os dois gêneros integravam um movimento discursivo de apropriação da linguagem como fator de explicitação do trabalho do professor, na visão da publicação.

Percebemos, então, que nossos impasses e perguntas iam sendo resolvidos quando confrontávamos os dois textos, ou seja, os *PCN Fáceis de entender* e os *PCN-MEC*, o que nos permitiu decidir sobre a constituição inicial do *córpus*. Assim, ele foi delimitado seguindo a estrutura por tópicos de discussão apresentada pela publicação. De acordo com cada um deles, buscávamos a temática correspondente no documento do MEC, selecionando e delimitando trechos de um e de outro, nos quais observávamos as transformações ocorridas. Esse processo foi particularmente rico, porque ia ao encontro do que afirmam Peytard e Moirand (1992) em relação à construção do sentido nos textos de divulgação científica, que depende da diferença que se marca nos estágios de um discurso sujeito à alteração. O movimento da diferença sinaliza o trabalho do sentido; faz emergir as alterações e variações.

Após esse trabalho, vimos que nosso *córpus* resultou extenso e numeroso, pois, chegava a 22 fragmentos. Enquanto realizávamos leituras desses fragmentos, perguntávamo-nos que marcas tais reformulações, que ocorriam em toda parte, apresentavam no enunciado.

Naturalmente, em uma análise enunciativa, não se pode supor que o heterogêneo esteja sempre marcado e que somente nesses momentos se encontre o lugar do *outro*. A *heterogeneidade* é constitutiva da linguagem e nos coloca diante da *interdiscursividade*,

¹⁹ A Linguística Aplicada tem tido desdobramentos recentes frente a demandas sociais, especialmente àquelas que se referem à contribuição das teorias enunciativas para a abordagem do mundo do trabalho. Assim, “A relação trabalho/linguagem [de acordo com a proposta de Grant Johnson & Caplan (1979)] configura-se em três modalidades: a “linguagem sobre o trabalho”, a “linguagem no trabalho” e a “linguagem como trabalho”. (Nouroudine, 2002: 17). A complexidade que envolve trabalho e linguagem impede que tais modalidades sejam dissociadas. Constituem-se como um método inicial de observação que dirige a pesquisa para uma ou outra modalidade. Os discursos sobre o trabalho podem ser produzidos pelo protagonista ou pelo pesquisador. Uma situação “na qual os protagonistas falam do trabalho e se expressam a respeito de sua atividade: aquela na qual saberes são transmitidos de uns aos outros em um coletivo de trabalho (no seio de uma equipe, de um serviço, de uma empresa etc.), ou em relações pessoais (na família, entre amigos etc.)” (Nouroudine, 2002:26).

como afirma Authier-Revuz (1990, 2004), o que faz com que nosso procedimento constitua-se em método, especialmente, de apreensão do *outro* no enunciado quando ele se mostra marcado.

Peytard e Moirand (1992) discutem a reformulação como um panorama repleto de detalhes que rompem o espaço visual e que não podem escapar aos olhos do analista porque estão cheios de significação virtual. Um desses detalhes, “as fissuras anagramaticais”²⁰ são alterações que se dão no significante e, por mínimas que sejam, devem ser consideradas porque implicam alteração no sentido. Fuchs (1994) também afirma que o enunciado do texto original é, às vezes mais, às vezes menos, selecionado pelo locutor-intérprete do texto segundo e que qualquer alteração, inclusive no significante, indica alteração do sentido.

Observamos, então, a partir destas leituras, que as alterações do léxico, especialmente as que ocorriam no nível do significante, eram expressivas e corroboravam os trechos inicialmente separados, intertextualmente, por suas temáticas. Iniciamos, então, uma análise piloto em que, no confronto entre DS e DF, abriu-se a possibilidade de mapear os momentos em que estas reformulações ocorriam, explicitamente, no nível do enunciado. Animados com este caminho, realizamos a análise dos seguintes fragmentos:

1) Fragmentos relativos ao tópico: Apresentação geral

Fragmento 1 – Visão de educação I

(DS) [Os PCN] **foram criados pelo MEC** em 1998 para ajudar o professor a ampliar o horizonte de seus alunos, preparando-os para um mundo competitivo. **Com tantas mudanças tecnológicas** (está aí o computador como símbolo maior) e novos assuntos sendo debatidos pela sociedade, como Ecologia, Direitos do Cidadão (...) **que o currículo tradicional ficou defasado.**

(DF) [os PCN] **foram elaborados**, procurando de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que **progressos científicos e avanços tecnológicos** definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. **Tal demanda impõe uma revisão dos currículos**, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Neste fragmento, a expressão “foram criados pelo MEC” (DS) reformula “foram elaborados”, por outro lado, todo trecho negrito em DS reformula “progressos

²⁰ Item 3.3.3, Referencial Teórico.

científicos e tecnológicos” em DS. Além disso, temos a oração “que o currículo tradicional ficou defasado” (DS) reformulando “Tal demanda impõe uma revisão dos currículos”. Estas alterações são as entradas lingüísticas, portanto, que pareciam nos garantir que os trechos tratavam da mesma temática e permitiam, a partir daí, estabelecer o debate adequado a nossos objetivos de pesquisa, ou seja, que imagem de professor e de trabalho do professor está aderida à publicação quando o verbo “elaborado” é alterado para “criados”.

Fragmento 2 – Objetivos dos PCN

(DS) NADA É OBRIGATÓRIO: atenção! **Os PCN são orientações** gerais de trabalho e **só funcionam quando as sugestões que apresentam são adaptadas pelo professor à realidade dos alunos.** (...) Acreditamos que os parâmetros vão ajudar a fazer o planejamento escolar (...)

APRESENTAÇÃO: (DF) [os PCN] **nascem da necessidade de se construir uma referência curricular** nacional para o ensino fundamental **que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais** nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula.

Adotando o mesmo procedimento no fragmento 2, ou seja, que perfil de professor e de trabalho do professor pode-se apreender, quando “Os PCN são orientações gerais de trabalho” (DS) reformula “Os PCN nascem da necessidade de se construir uma referência curricular” (DF), ou quando “só funcionam quando as sugestões que apresentam **são adaptadas** pelo professor à realidade dos alunos” (DS) reformula “que **possa ser** discutida e traduzida em propostas regionais” (DF).

A análise piloto, que teve início com dois fragmentos, estendeu-se aos demais, mostrando-nos que as alterações do léxico constituíam-se como chave de entrada que nos permitia delimitar, com mais segurança, o contorno final de nosso cópuz, resultando, inclusive, na redução do número de fragmentos e na extensão destes fragmentos. Tal decisão se justificava, de um lado, porque algumas temáticas eram recorrentes. De outro lado e embora mostrássemos alguma resistência para reduzir os trechos extraídos de um e de outro texto, reconhecemos, finalmente, que uma grande extensão de enunciado acabava desviando o nosso foco de análise das principais alterações que ocorriam em DS. O resultado desse percurso levou-nos a demarcar o cópuz num total de 14 fragmentos.

Como a entrada lingüística que nos permitiu entrar nos trechos demarcados são as mais diversas alterações no léxico, inclusive aquelas que ocorrem no nível do significante, os trechos em confronto, de cada fragmento, colocavam-nos questões diferenciadas, levando-nos também a procedimentos diferenciados de análise, que nos

permitiam observar detalhes em que pequenas transformações no significante assumiam relevância na construção desse perfil de professor. Assim sendo, tais alterações, no fragmento 1, por exemplo, levaram-nos a uma consulta ao dicionário para compreender que imagem de co-enunciador se explicita em DS, quando altera “Os PCN foram elaborados” (DF) para “Os PCN foram criados”. (DS). Nos fragmentos 6 – “Gêneros para leitura e produção textual/língua falada e 14 – “Ortografia”, um procedimento interdiscursivo, ou seja, a que formação discursiva se filia um léxico que, ao discutir a língua, recorre à expressão “cacoetes de linguagem” ou quando discute ortografia, traz para a enunciação expressões como “caça às bruxas”, “armados de blocos de anotações”.

Para uma melhor distribuição dos 14 fragmentos, achamos necessário organizá-los com o DS (Discurso Segundo), em primeiro lugar, e DF (Discurso Fonte), em segundo, tendo em vista que estudamos a reformulação nos *PCN Fáceis de Entender* e não nos *PCN-MEC/1998*, o que permite, de cima para baixo, a seguinte leitura “*DS reformula DF nos seguintes pontos*” negritados. A seguir apresentamos os tópicos que organizam nosso cópuz.

I – Fragmentos relativos ao tópico Apresentação Geral		
Fragmentos	Sub-fragmentos	Título
1		Visão de educação
2		Objetivos dos PCN
II – Fragmentos relativos ao tópico Ensino de Língua Portuguesa		
Fragmentos	Sub-fragmentos	Título
3	3.1 e 3.2	Uma nova proposta para o ensino de Língua Portuguesa
4		Ensino de Língua e adolescência
5	5.1 e 5.2	Contribuição dos estudos lingüísticos para o ensino de Língua Portuguesa
6		Gêneros para leitura e produção textual/língua falada
7		Língua falada e ensino I
8		Língua falada e ensino II
9	9.1 e 9.2	Língua falada e ensino III
10		Língua falada e ensino IV

11		Gêneros literários de ficção e ensino
12		Produção de textos escritos
13	13.1 e 13.2	Análise lingüística
14		Ortografia e ensino

Os 14 fragmentos distribuem-se em dois tópicos: *Apresentação geral*, fragmentos de 1 a 2, e *Visão de ensino de língua materna*, fragmentos de 3 a 14. Mesmo tendo que reduzi-los, a particularidade de nosso tema levou-nos a delimitar partes extensas de enunciado. Por isso, com o intuito de melhor organizar o espaço visual de leitura, em alguns itens, resolvemos separá-los em sub-fragmentos.

Agrupamos no item I - *Apresentação geral*, os fragmentos em que os *PCN Fáceis de Entender* se apresentam ao leitor, explicando “a que vieram” e quando se propõem a definir e apresentar os objetivos dos PCN. No item II - *Os fragmentos relativos ao tópico Ensino de Língua Portuguesa* - é o que dialoga especificamente com o professor da disciplina, propondo-se a apresentar os conceitos e novidades, na área, que estão influenciando o ensino de língua materna. Entendemos que esta organização era a que melhor nos ajudava a explicitar a imagem de professor e de trabalho do professor de Língua Portuguesa que se incorpora à publicação.

Como temos a hipótese de que o perfil de professor atualizado nos *PCN Fáceis de entender* parece integrar-se a um conjunto de produções discursivas que apontam para a carência como específica da própria formação docente, que deve ser sanada, sim, mas pela encenação da formação, as análises dos 14 fragmentos foram guiadas considerando, de um lado, os objetivos de pesquisa, de outro, como suas características discursivas contribuam para a construção desse perfil.

As questões que íamos resolvendo, nesse percurso de delimitação do cópús e de definição de uma categoria de análise, contribuam, ao mesmo tempo para que incluíssemos a publicação em estudo nas práticas de reformulação explicativa, mais especificamente, no gênero de divulgação científica²¹. O primeiro motivo que nos levou a essa decisão foi sua função enunciativa, ou seja, constituir-se como um facilitador/um

²¹ A vulgarização é considerada, para um determinado grupo de lingüistas, como um processo de difusão de pesquisas e teorias em âmbito geral. Ainda outro fator une esse grupo de lingüistas: a hipótese aplicada à produção de enunciados que prevê a reenunciação de um discurso-fonte (D1) elaborado por “especialistas” e destinado a seus pares em um discurso segundo (D2) reformulado por um vulgarizador e destinado ao “grande público.” (Ferreira, 2002:44)

mediador para a “compreensão” dos *PCN-MEC/Língua Portuguesa*. O segundo motivo, é que a reformulação imitativa inscreve, na cena, um co-enunciador deliberadamente interpelado pela cópia. A publicação apresenta-se como se fosse o documento original, o que tem dado margem a uma série de enganos²². Essas características vão ao encontro do que nos explica Fuchs (1994) sobre a reformulação explicativa como um texto misto, centrado na interpretação²³ e que serão aprofundadas no Capítulo 4, *Análise: a que professor falam os PCN Fáceis de Entender*.

²² Nota da autora: Participando de congressos, onde apresentei comunicações, entre outros trabalhos ligados a esta pesquisa, pude observar o estranhamento de muitos pesquisadores/professores quando descobriam que os *PCN Fáceis de Entender* não eram os *PCN-MEC*. Soma-se a isso o fato de, em conversa com professores do Ensino Fundamental, comprovar que muitos fazem esta confusão. Também não foram poucos os professores da graduação com os quais mantive contato que testemunharam a existência do engano entre seus alunos de graduação, nos cursos de Letras.

²³ Item 3.3.1, Referencial Teórico.

3. Referencial teórico: por uma análise enunciativa

Analisar a construção discursiva de um determinado perfil de professor, numa perspectiva enunciativa, convida-nos a compreender o que significa ocupar-se do discurso e pensá-lo como um fenômeno heterogêneo. Para a AD, não somos tão racionais quanto pensamos ser, pois, ao nos depararmos com qualquer situação comunicativa, seja ela oral ou escrita, temos a ilusão de controlar os sentidos que nos escapam e que atravessam o dizer; vigiamos a não-coerência, procuramos um início, um meio e um fim para nossos posicionamentos, mensurando-os o tempo todo. Para nossa área de pesquisa, embora este esforço seja necessário, ele não passa de uma ilusão, porque, sem que tenhamos consciência, nosso dizer é atravessado por outros dizeres, por nossas e outras memórias, outros posicionamentos e por múltiplos modos de construção da subjetividade que se nos impõem na atualidade, e é este acontecimento que constitui o discurso como um fenômeno heterogêneo.

Dessa forma, a AD se opõe às correntes que interpretam o enunciado como algo transparente, esperando a interpretação do analista para desvendar-lhe a verdade. Opõe-se, desse modo, às correntes que entendem o discurso enquanto resultado das diversas estratégias de um sujeito pragmático que planeja e mantém o dizer sob seu controle.

Isto levará a AD a se interessar pelo *sujeito discursivo*, que não pode dizer qualquer coisa, em qualquer lugar, pois está subordinado às restrições de uma determinada situação enunciativa, que o estilhaça, levando-o a assumir múltiplas posições de sujeito no interior do discurso. Assim, a não-transparência do dizer, aquilo que escapa aos olhos do leitor comum e que inscreve o texto no discurso, constituirá as pesquisas na área. Para isso, três saberes lhe são fundamentais, a História - pois todo sujeito é interpelado pela ideologia - a Lingüística, na medida em que todo discurso é língua, e a Psicanálise trazendo a noção da incompletude do sujeito, ou seja, de um sujeito que, como dissemos, inconscientemente, se dispersa no discurso. Tal noção de sujeito, naturalmente, se opõe ao sujeito racional, equilibrado e autônomo, estratégico, senhor e origem do dizer, construído pelo Humanismo. A noção de sujeito a qual se filia a AD tem criado bastante desconforto entre os lingüistas que “não esposam a concepção de um sujeito que não é a origem de seu dizer e que não é livre para posicionar-se”. (Indursky, 1998: 119)

Feitas estas considerações, temos como objetivo, neste Capítulo, situar nosso trabalho nesse conjunto de teorias, que, como já dissemos, reúne a História, a

Linguística e a Psicanálise, trazendo os debates, as reflexões e os re-posicionamentos que inscrevem a Análise do Discurso, de linha francesa, nos estudos enunciativos. Para isso, começamos com a importância de Foucault (2004-b), Bakhtin (1979) e de Authier-Revuz (2000, 2004). Considerando, ainda, que os *PCN Fáceis de Entender* incluem-se nas práticas de reformulação, buscaremos referenciais teóricos que, na mesma perspectiva, dedicaram estudos a este tipo de prática discursiva. Por fim, discutiremos o léxico, com Maingueneau (1997) e gêneros discursivos, com Bakhtin (1979, 2004), que também auxiliaram nossos caminhos metodológicos.

3.1. Foucault e a Análise do Discurso

Assim como Althusser e Pêcheux confundem-se com as bases de fundação das pesquisas realizadas em Análise do Discurso, origina-se nas contribuições teóricas de Michael Foucault o redirecionamento dos estudos na área, a partir dos anos 70. Contudo, este redirecionamento é resultado de uma longa e densa trajetória de posicionamentos, debates, revisões, diálogos e publicações, ao longo de mais de uma década, que se estabelecem não só com Pêcheux e Althusser, conseqüentemente, com a Análise do discurso, mas também influenciam um conjunto de posicionamentos das ciências sociais.

A obra de Michael Foucault inscreve a AD nos estudos da linguagem sob outro paradigma de leitura/análise do corpus. Ao interessar-se pelas discontinuidades e dispersões que atravessam a produção de enunciados, em uma determinada época, ele situará as práticas discursivas da sociedade no limite entre a história e os modos de subjetivação.

No que se refere à década de 80, “As transformações no panorama econômico”, “o desaparecimento da classe operária”, “as novas relações de trabalho”, “uma verdadeira revolução áudio-visual”, “o poder da mídia”, “a fabricação de novas identidades”, “novos desejos”, são realidades que se impõem nos textos, fazendo circular suas heterogeneidades. Tais transformações impõem, portanto, a desconstrução de vários pontos de vista teóricos pensados por Pêcheux, em que a luta de classes e a classe operária eram paradigmas que desafiaram uma determinada conjuntura histórica e em cujas bases teóricas se fundaram a AD. (Gregolin, 2004:154)

Segundo Foucault, o que interessa para a análise do acontecimento discursivo será “Como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?” (Foucault, 2004-b:30).

Embora apresente uma vasta obra com amplas temáticas, cujos períodos possam ser caracterizados por fases (arqueológica, genealógica...), todos os estudos de Foucault “envolveram as relações entre os saberes e os poderes na história da sociedade ocidental.” (Gregolin, 2004:54). Nessa perspectiva de tratamento das discontinuidades discursivas, da dispersão presente na historicidade dos enunciados, interessam-nos, em especial, os posicionamentos do filósofo a respeito do sujeito, as repercussões desse posicionamento sobre a formação dos saberes/poderes construídas discursivamente, seus efeitos no sujeito e como este reage a seus efeitos. (Silva, 2004:60).

3.1.1. A desconstrução do sujeito racional

Foucault filia-se a “uma tradição filosófica que vem de Kant, Kierkegaard e Nietzsche, que aponta para o fim do humanismo, da idéia do homem livre para escolher seu destino.” (Gregolin, 2004: 55). A desconstrução desse sujeito do Iluminismo, que paradoxalmente, “permanece hegemônico na moderna história das ciências humanas” (Oliveira, 2003: 38), influenciando nossa forma de estar no mundo sem que tenhamos consciência, atravessará toda a produção intelectual de Foucault.

Entende-se por sujeito do Iluminismo uma concepção de homem “como um ser dotado de razão e capaz de administrar a si próprio e a sociedade, sem a tutela de um ser superior.” (Oliveira, 2003:2). O primado deste sujeito transcendental, “totalmente presente a si mesmo, auto-suficiente, racional e possuidor de livre arbítrio” (Oliveira, 2003:3) impôs-se ao século XVIII por um desejo de “[deslocamento] do ‘terceiro mundo’ feudal” (Piovezani-filho, 2004: 140) para a consolidação do Estado Moderno e, ao constituir-se pela razão, como produção discursiva, direciona a forma como os conceitos, os objetos da ciência, as disciplinas, as relações cotidianas, as instituições sociais e econômicas serão organizadas.

Instala-se, aí, uma dicotomia entre sujeito e objeto, necessária à racionalidade, que procurava afastar da ciência os inconvenientes das falhas e instabilidades humanas, como se a ciência pudesse constituir-se “[sem sofrer alterações] das transformações históricas, sociais, políticas, econômicas, tecnológicas...” (Miranda, 2000:32). Ainda como explica Miranda (2000): “Nas ciências humanas, o homem, ao estudar o próprio

homem, torna-se sujeito e ao mesmo tempo objeto do conhecimento. O que hoje entendemos por Eu é simultaneamente sujeito e objeto da história.” (Miranda, 2000:33).

Ao desmistificar a objetividade deste sujeito, Foucault dedica-se a localizar o sujeito historicamente, concebendo-o como se “[constituindo] dentro de um determinado campo de saber” (Miranda, 2000:33), como um produto discursivo:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. (Foucault, 2004-b:61)

3.1.2. Três fontes: a nova História, o sujeito discursivo, formações discursivas

A tradição filosófica de Foucault, que repensa o sujeito da razão e vem nos oferecer um outro paradigma de reflexão a respeito da linguagem enquanto um fenômeno que se constitui pela heterogeneidade, inscreve o projeto de “descrição do sistema de dispersão dos enunciados” nas teses da nova História. Nelas, há um deslocamento na concepção de “sujeito da História”, ou seja, dos grandes homens envolvidos em grandes acontecimentos políticos, diplomáticos, militares, para um interesse por todos os homens e “isso marca a entrada, na escrita da História, das ‘massas dormentes’” (apud: LE GOFF, Gregolin, 2004:168).

São estas transformações na concepção de sujeito da História e de se *fazer a História* que colocam em discussão o tratamento do *documento* como *monumento*. O analista da História nova ocupar-se-á em selecionar aquilo que, numa visão tradicional, era descartável, “massa de enunciados” que se produziram de forma sincrônica e que constituíram um determinado campo de saber, as lutas travadas entre eles, suas interdições, o que neles se pôde dizer, o que, no confronto, anulam, mantêm. Em outras palavras, esse analista vai ao encontro do outro - micro-histórias silenciadas - que tanto assustou a história tradicional em seu próprio tempo (Foucault, 2004-b:14).

Quando dizemos que as atenções do autor voltar-se-ão para as descontinuidades, significa que ele, ao recusar-se a conceber o sujeito enquanto unidade, enquanto “instância fundadora de racionalidade”, ou “como função empírica da síntese”, entende-o como uma posição que se dispersa na história.

Pensando o sujeito construído na historicidade do enunciado, cuja posição (de sujeito) cumpre uma função enunciativa conferida pelo discurso, em outras palavras, um sujeito discursivo, Foucault rejeita as análises que isolam gramaticalmente o sujeito, “no interior da frase”, na medida em que o sujeito do enunciado não está no sintagma. Também se opõe às análises interpretativas preocupadas em relacionar o autor ao que disse ou ao que teria dito e em que se observa uma visão que faz coincidir o sujeito do enunciado com o autor da formulação, como “o núcleo constante, imóvel e idêntico a si mesmo de uma série de operações que os enunciados, cada um por sua vez, viriam manifestar na superfície do discurso.” (Foucault, 2004-b:107). “Para ele, descrever uma formulação, enquanto enunciado, consiste em determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito, pois as posições-sujeito existem sob a forma de ‘dispersão (Gregolin, 2004:92)”. Para Foucault, esta posição:

Esse lugar é uma dimensão que caracteriza toda formulação enquanto enunciado, constituindo um dos traços que pertencem exclusivamente à função enunciativa e permitem descrevê-la. Se uma proposição, uma frase, um conjunto de signos podem ser considerados “enunciados”, não porque houve, um dia, alguém para proferi-los ou para depositar, em algum lugar, seu traço provisório; mas sim na medida em que pode ser assinalada a posição do sujeito. (Foucault, 2004-b:107-8)

“Constatada a heterogeneidade como característica constitutiva dos enunciados” (Silva, 2004:164) e “como não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (Foucault, 2004-b:51), o autor nos traz o conceito de *formação discursiva*, através do qual analisará esse sistema de dispersão que rege os enunciados, como “irrupção histórica”, como “emergência”, em uma determinada época. Ao analisar a formação dos saberes, Foucault define as regras de formação “como as condições a que estão submetidos os elementos de uma repartição discursiva, de um campo do saber (objetos, modalidades de enunciação, conceitos, escolhas temáticas)” (Silva, 2004:165). Essas regras permitiram ao autor responder o problema ao qual se colocava em relação à formação dos saberes: “Tais fatos estão além da pesquisa atual, o problema é saber o que os tornou possíveis e como essas ‘descobertas’ puderam ser seguidas de outras que as retomaram, corrigiram, modificaram ou eventualmente anularam”. (Foucault, 2004:48).

Assim, um *cópus* não terá mais a estabilidade dos momentos iniciais da AD, superando-se o que Pêcheux qualificou de *imbecilidade*, “a da objetividade meticulosa, que supõe ser possível alcançar uma ‘verdade’ no texto” (Gregolin, 2004:173). Não se

trata mais de “analisar as relações entre o autor e o que ele diz (ou quis dizer, ou disse sem querer)” (Brandão, 2004:35). Trata-se de “estilhaçar esse sujeito” do documento que se dá a conhecer como “efeito de realidade” e apreendê-lo como monumento, ou seja, “como resultado de uma ‘montagem’, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio” (apud: LE GOFF, Gregolin, 2004:166).

Pêcheux, a partir da contribuição da nova História, via Foucault, propõe que “as investigações da análise do discurso passem a incidir sobre a interdiscursividade, afastando-se de uma concepção que dava privilégio aos discursos oficiais ‘legitimados’”. (Gregolin, 2004:172), o que amplia o campo de interesse da área. No lugar dos “legítimos sujeitos da história”, a interpretação passa a incidir sobre:

Uma multiplicidade de documentos – escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto, são, para a nova história, documentos de primeira ordem. Enfim, “onde o homem passou, onde deixou qualquer marca da sua vida e da sua inteligência, aí está a história. (apud: LE GOFF, Gregolin, 2004:167).

O diálogo com a nova História, que inclui a noção de sujeito dividido, está articulado, assim, ao conceito de *formação discursiva*, em que “posições de sujeito” inscrevem-se no discurso, ideologicamente, por várias posições de sujeito.

O sujeito, ao relacionar-se com a forma-sujeito, pode assumir diferentes posições de sujeito, as quais vão desde a plena identificação com a forma-sujeito, refletindo o saber de sua formação discursiva, até divergir desse domínio de saber, aí introduzindo o diferente e o divergente, que instauram a contradição. (Indursky, 1998:116).

Considerando o discurso como um fenômeno heterogêneo em que a contradição não é ilusão ou superfície, mas sua própria lei de existência (Foucault, 2004:170), a AD não busca “um efeito unificador, mas multiplicador”. Isto se deve ao fato de que formações discursivas não pressupõem transparência ou unidade de pensamento, uma contradição dominada; elas apresentam suas asperezas, “[são], antes um espaço de dissensões múltiplas; um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos” (Foucault, 2004-b:175).

Assim, mais do que identificar a oposição entre formações discursivas, fazer aparecer a contradição implica o aparecimento de formações discursivas que apresentam relações as quais podem ser descritas, enquanto um conjunto interdiscursivo.

Como explica Maingueneau (1997), a palavra discurso tem encontrado trânsito em diversas áreas do saber o que lhe traz certa instabilidade. Como para a AD, todo discurso define sua identidade em relação ao outro, (apud: Maingueneau; Fiorin, 1999:33) o conceito de formação discursiva passa a ser fundador para a área.

Mesmo na ausência de qualquer marca de heterogeneidade mostrada, toda unidade de sentido, de qualquer tipo que seja, pode ser inscrita numa relação essencial com uma outra, a do ou dos discursos em relação às quais o discurso de que ela depende define sua identidade. Com efeito, desde que as articulações são instituídas nessa relação interdiscursiva, toda unidade que se desenvolver em conformidade com elas achar-se-á *ipso facto* na mesma situação. Um enunciado de uma formação discursiva pode então ser lido pelo “direito” e pelo “avesso”: num lado ele significa sua pertença a seu próprio discurso, no outro ele marca a diferença constitutiva que o separa de um ou vários outros discursos. (apud: Maingueneau; Fiorin, 1999:33)

3.2. Do dialogismo à heterogeneidade mostrada

Se Foucault nos introduz na leitura/análise do *córpus* como “emergência” marcada pela historicidade de uma posição-sujeito que se dispersa no e pelo discurso, os trabalhos de Jacqueline Authier-Revuz também entrarão de forma “definitiva” na AD, impondo novas reflexões sobre o *córpus* (Gregolin, 2004:164), que se dão no limiar entre a lingüística e duas abordagens que a autora considera “não-lingüísticas”: “o dialogismo do círculo Bakhtin e a psicanálise (através da leitura de Freud, marcada por Lacan).” (Authier-Revuz, 2004:22).

3.2.1. O sujeito da Psicanálise

São as descobertas de Freud sobre o Inconsciente que colocam em cena um sujeito dividido, cindido, que atravessa toda produção discursiva, polifônica por excelência, como “fala heterogênea”, que, de acordo com Naffah Neto (1985) pode ser resumido como *discurso do outro*.

E aqui encontramos a fórmula lacaniana de definição do Inconsciente: enquanto discurso do Outro, ou desejo do Outro, ele designa justamente essa instância que subverte e descentra a consciência humana e que fala através das lacunas do discurso consciente. “Sou onde não penso, penso onde não

sou”: esta a subversão do *Cogito* cartesiano operada pelo Inconsciente. (Naffah Neto, 1985:14)

O inconsciente constituiria um Outro anônimo, que, por sua vez se constituiria por inúmeros outros históricos, os quais colocariam, para a Psicanálise, a noção de *fantasma*. Para Lacan, portanto, esses outros históricos, o fantasma, seriam desejos infantis que carregam desejos inconscientes de seus pais, deslocados para o bebê. “Os desejos da mãe e do pai, originários da situação edipiana e deslocados para o bebê, carregam, por sua vez, depósitos dos desejos de seus respectivos pais.” (Naffah Neto, 1985:19). Haveria aí, portanto, uma “hipótese hereditária” em que o Inconsciente é compreendido como produto, pressupondo dualidades, como inconsciente/consciente; sujeito individual/sociedade; subjetividade/objetividade.

Dissemos, anteriormente, que a Lingüística, a História e a Psicanálise integram as pesquisas em AD. No entanto, a área não se subordina a nenhum desses três saberes. Sem dúvida alguma, as descobertas freudianas foram incontestáveis para se pensar a *psique* sob novos ângulos, como explica Guattari (1990), contudo, os inúmeros e complexos modos de subjetivação atual apontam para a necessária ampliação do conceito de inconsciente, enquanto um “universal” estruturador da subjetividade. Neste ponto, então, concordamos com o autor, quando afirma que a subjetividade é polifônica e plural, “Ela não conhece instância dominante de determinação comandando outras instâncias segundo uma causalidade unívoca.” (Guattari, 1990:3).

Para Guattari (1990), “O inconsciente freudiano é inseparável de uma sociedade atada a seu passado, a suas tradições falocráticas, a suas invariantes subjetivas.” (Guattari, 1990:9).

Na perspectiva que é minha e que consiste em fazer transitar as ciências humanas e as ciências sociais dos paradigmas cientificistas para os paradigmas ético-estéticos, a questão não é mais saber se o inconsciente freudiano ou o inconsciente lacaniano traz uma resposta científica aos problemas da Psique. Estes modelos não serão mais considerados senão a título de produção de subjetividade entre outros, inseparáveis dos dispositivos técnicos e institucionais que os promovem e de seu impacto sobre a psiquiatria, o ensino universitário, a mídia... De maneira mais geral, dever-se-á admitir que cada indivíduo, cada grupo social, veicula seu próprio sistema de modelização da subjetividade inconsciente, isto é, uma certa cartografia feita de referenciais cognitivos, mas também míticos, rituais, sintomatológicos, a partir da qual ele se posiciona em relação a seus afetos, suas angústias e tenta gerir suas inibições e pulsões de todo tipo.” (Guattari, 1990:9)

Também Naffah Neto (1995) rejeitará a definição de inconsciente como produto, propondo que ele seja repensado como uma “usina de produção do real”. Primeiramente, porque o espaço social produz realidade, onde atuam “diferentes campos de força”.

O *fantasma* habita o espaço social, sendo a sua presença mantida pelo discurso coletivo e pelos papéis sociais que, por assim dizer, preservam a sua existência. Também cabe assinalar aqui que o fantasma não designa, de fato, um indivíduo, em sua totalidade, mas fragmentos de existência de um ou mais indivíduos. Esses fragmentos são, por assim dizer, trazidos à superfície do corpo social pela linguagem e pelos papéis, ganhando aí existência plena. (Naffah Neto, 1999:20)

Assim, se nos referimos ao inconsciente de alguém, de uma família ou de um grupo, “será somente como força de expressão”. “O inconsciente não é de ninguém, é antes o campo comum onde todos vivemos, amamos, brigamos, trabalhamos, morremos, fazemos política, permanecemos, nos transformamos etc.” (Naffah Neto, 1985:26).

3.2.2. A dialogização interna ao discurso em Bakhtin

Já Bakhtin foi um filósofo da linguagem, de origem russa que se preocupou em discutir o papel da ideologia presente nas práticas sociais de linguagem, impondo um paradigma de reflexão que atravessa o conjunto de sua obra, ou seja, *o diálogo* em oposição ao *monólogo*; *o múltiplo* em oposição ao *plural/único*; *o outro no um* em oposição ao *um e o outro*; *o relativo* em oposição ao *absoluto*, *o centro*; *o inacabado* em oposição ao *acabado*, *dogmático* (Authier-Revuz, 2004:25).

Embora seu objeto de estudo seja a fala em situações concretas de uso, criticou, com rigor, o estruturalismo ou objetivismo abstrato e a orientação racionalista presente no subjetivismo individualista. Para Bakhtin, essas correntes “[apoiavam-se] sobre a enunciação monológica como ponto de partida da sua reflexão sobre a língua” (Bakhtin, 1979:97).

As teorias de Bakhtin vêm influenciando um conjunto de pesquisas nas ciências sociais e humanas, cujo desafio tem sido “Avaliar e compreender essa dupla natureza [a alteridade e a subjetividade como constituindo, no processo histórico, um representante

da espécie humana, expressão do geral particularizado] marcada simultaneamente por regularidade e ruptura, repetição e diferença.” (Oliveira, 2003:41).

A noção de dialogismo apóia-se numa realidade dual à qual se subordina todo ato de enunciação. A enunciação é um “produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados”, determinada por sua situação social imediata. “Não há locutor abstrato” e “toda palavra está orientada para um interlocutor” (Bakhtin: 1979: 98-9).

Contudo, interessa menos a Bakhtin este aspecto “exterior do diálogo” que inscreve “o duplo” e parece remeter-nos às teorias da comunicação em que um emissor estático envia uma mensagem a um locutor que, por sua vez, parece recebê-la da mesma forma. Também nada em Bakhtin nos deve remeter à corrente pragmática que “[privilegia] em um quadro de intencionalidade, as estratégias interacionais” (Authier-Revuz, 2004:47), reforçando a “ilusão de sujeito adâmico” e que “correm o risco de reproduzir, no nível teórico, esta ilusão do sujeito enunciador capaz de escolhas, intenções e decisões”. (Authier-Revuz, 19990:28).

O dialogismo bakhtiniano organiza-se em torno de uma “teoria da dialogização interna do discurso”, (Authier-Revuz, 1990:26) em que “As palavras são, sempre e inevitavelmente, as palavras dos outros’ [...] que permitem a representação no discurso do discurso do outro” (Authier-Revuz, 1990:27). Em outras palavras, o que discutimos, até então, sobre a questão do sujeito em Foucault atravessa toda a obra de Bakhtin em que a produção do discurso e do sentido é constituída não por um sujeito centro de seu dizer, um “Adão mítico, abordando com sua primeira fala um mundo ainda não posto em questão” (Authier-Revuz, 1990:27). O outro em Bakhtin, como explica Authier-Revuz (2004) não está ao lado, mas é “condição do discurso”, é “apreendido como discurso”, o que situa o processo de interação verbal no interdiscurso.

Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘carregada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais “viveu sua existência socialmente sustentada”. O que Bakhtin designa por saturação da linguagem constitui uma teoria da produção do sentido e do discurso: coloca os outros discursos não como ambiente que permite extrair halos conotativos a partir de um nó de sentido, mas como um ‘centro’ exterior constitutivo, aquele do já dito, como o que se tece, inevitavelmente, a trama mesma do discurso. (Authier-Revuz, 1990:27)

Conceitos como os de dialogismo, polifonia e interdiscurso apresentados por M. Bakhtin (1979) são fundamentais para a compreensão da dimensão dialógica das

produções de linguagem em que se inscreva a Análise do Discurso de base enunciativa, conferindo à linguagem o primado do outro/alteridade. Estas noções apontam, como em Foucault, para uma não coincidência entre o sujeito do enunciado e o autor e obrigam, no discurso, que o *um* dê lugar ao *outro*, ou melhor, que nesse *um* inscreva-se “um outro que atravessa constitutivamente o um”. Segundo Authier-Revuz (2004) este é “o princípio fundador – ou que deveria ser reconhecido como tal – da subjetividade, da crítica literária, das ciências humanas em geral, etc.” (Authier-Revuz, 2004:25), pois sabemos que boa parte destes conceitos interessou a Bakhtin no campo da análise literária, da estética, quando dedicou inúmeros estudos, entre eles, à prosa romanesca de Rabelais e de Dostoievski.

O princípio fundamental segundo o qual a relação com o outro é uma fronteira interior constitui tanto a lei do discurso (da palavra, do enunciado, do sentido...) quanto das formas e de gêneros literários que o círculo de Bakhtin privilegia (riso carnavalesco, romance polifônico, inumeráveis modalidades de discurso secundário) semiótica discursiva e semiótica literária estão estreitamente imbricadas num procedimento que caracteriza os gêneros como estilização-reforço de propriedades inerentes aos discursos, ligados ao meio histórico. (Authier-Revuz, 2004:27)

3.2.3. Heterogeneidades: constitutiva e mostrada

As duas perspectivas apresentadas fundam a teoria da “heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso” (Authier-Revuz, 1990:26) e no interior da qual Authier-Revuz dedicar-se-á às *formas marcadas da heterogeneidade mostrada*. Em outras palavras, a autora ocupa-se em localizar “as condições reais de existência de um discurso e da representação que dele se dá” (Authier-Revuz, 1990:35), pontos de heterogeneidade - esse ir e vir da negociação entre o mesmo e o outro, de alteridade, por onde se manifesta o inconsciente e o interdiscurso – que se evidenciam na materialidade lingüística do enunciado.

Também a zona de “contato” entre exterior(es) e interior que mostra as marcas de distância num discurso é profundamente reveladora deste discurso, de um lado pelos pontos escolhidos para colocar explicitamente fronteiras, limites, demarcações – quer dizer, de que outro é preciso se defender, a que outros é preciso recorrer para se constituir – de outro lado, pelo tipo de relação que aí se joga com o outro, relação explicitada pelas glosas ou interpretável pelo contexto: há diferenciações que relevam do preciosismo cúmplice de um discurso com seus exteriores, do esforço de um discurso teórico, por exemplo, para ultrapassar a tecedura dos discursos pré-

existentes na qual ele é tomado e na qual ele se faz, da marcação de posição de afrontamento polêmico, e de uma “luta pela vida” quando o que se joga na zona de contato não e da ordem da discussão, por mais violenta que seja, mas do direito à existência para **um** dos dois apenas, caso extremo da solidariedade constitutiva de um discurso em relação ao outro. (Authier-Revuz, 1990:31)

Heterogeneidade constitutiva e mostrada não se dão enquanto ordens de “transparência do dizer”, a heterogeneidade atravessa e constitui a linguagem, mesmo quando não se mostra. Nem tampouco se dão a supor sobre a possibilidade de descrição de um plano sem outro, a “independência” ou “autonomia” de um plano em relação ao outro. Supõem, ao contrário, um processo solidário em que um sujeito dividido “se ocupa de reconstruir a imagem de um sujeito autônomo, anulando, no desconhecimento, o descentramento real.” (Authier-Revuz, 1990:33)

Estas formas “operam sobre o modo de **denegação**” (Authier-Revuz, 1990:33), pois quando dão lugar ao heterogêneo, “negam sua onipresença” e “tentam encobri-la [a onipresença].” (Authier-Revuz, 1990:33). Procurando identificar os diversos fenômenos que marcam a heterogeneidade mostrada, a autora irá distinguir esta batalha, no discurso, entre o “eu pleno e o sujeito que, ele, atropela para evitar de denunciar o domínio como ilusão do sujeito. (Authier-Revuz, 1990:36).

Assim, alguns mecanismos de heterogeneidade mostrada mereceram atenção especial de Authier-Revuz (1998), como “a representação metaenunciativa – modalização autonímica”, “o enunciador glosador”, “figuras metaenunciativas do ‘bem-dizer’”, “a reformulação”, o discurso relatado²⁴, entre outros trabalhos.

Mainueneau (1979) agrupa, “de forma empírica”, os mecanismos de heterogeneidade da seguinte maneira: polifonia, pressuposição, negação (polêmica, descritiva e metalingüística), o discurso relatado (discurso direto, discurso indireto e discurso indireto livre), as palavras entre aspas, o metadiscurso do locutor, a parafrase, a ironia, autoridade, provérbio e slogan, imitação e pastiche. (Mainueneau, 1997:75-110), incluindo, também a reformulação²⁵, como um mecanismo de heterogeneidade mostrada ao qual nos dedicaremos a seguir.

²⁴ Conferir AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas – As não-coincidências do dizer*, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

²⁵ “Em lingüística e em Análise do Discurso, a reformulação é uma relação de paráfrase. Ela consiste em retomar um dado utilizando uma expressão lingüística diferente daquela empregada para a referência anterior. Ela cobre os fenômenos de anáfora, de cadeia de referência e de co-referência”. (Mainueneau, 2004, 420).

3.3. Reformulação: uma opção teórica pela enunciação

Genericamente, entende-se reformulação como a “transformação” de um texto original (DF) em um texto segundo (DS). Discursivamente, a reformulação estabelece uma relação de paráfrase. “Ela consiste em retomar um dado utilizando uma expressão lingüística diferente daquela empregada para a referenciação anterior. Ela cobre os fenômenos de anáfora, de cadeia de referência e de co-referência.” (Maingueneau, 2004:420).

A partir daqui, tentaremos estabelecer um diálogo com Fuchs (1994), Peytard e Moyrand (1992) e Authier-Revuz (1984), autores que, na dimensão enunciativa, se ocuparam em construir uma teoria sobre a reformulação como prática discursiva, contribuindo para uma leitura/análise produtiva sobre o momento de aparecimento dos *PCN Fáceis de Entender*, suas condições de produção e o tratamento de sua materialidade.

3.3.1. Fuchs: A reformulação através dos tempos

Segundo Fuchs (1994), reformular um texto visando a um público específico, da Antigüidade Clássica ao Renascimento, caracteriza-se por uma prática pedagógica exercida em duas atividades principais: a **atividade religiosa** e a **preparação para a retórica**.

No âmbito da atividade religiosa, a reformulação tinha como objetivo garantir a compreensão dos fiéis, operando, do texto fonte para o texto alvo, a diminuição das dificuldades e/ou dos possíveis erros de interpretação, uma tradução das alegorias e misticismos em um sentido literal.

Por outro lado, nas práticas para a preparação da retórica, a reformulação encontrou terreno privilegiado na educação, na medida em que a retórica atravessou o ensino da língua por vários séculos. Neste terreno, considerava-se que, através dos exercícios de imitação de várias obras dos autores (oral e escrito), o aluno se apropriaria dos meios de expressão, constituindo-se bom leitor e escritor. A obra de Marco Fabio Quintiliano (35 d.c.) professor de Retórica, redigida em 12 volumes, exerceu uma enorme influência sobre a teoria pedagógica sustentada pelo Humanismo e pelo Renascimento. No que se refere ao ensino da língua, em particular da gramática, sua obra detalhava os conteúdos e atividades que deveriam fazer parte da aprendizagem dos

alunos, em que o uso difundido da paráfrase, como técnica de leitura e comentário de textos, foi amplamente difundido. Sabemos que a concepção retórica, conseqüentemente a prática da paráfrase, foi suprimida do ensino, pois, atualmente, prioriza-se um tipo de produção textual em que o aluno se posicione criticamente diante das obras dos autores.

Para Fuchs (1994) estas duas atividades pedagógicas de reformulação (religião e educação) apresentam natureza diferente. Enquanto a primeira engloba as situações discursivas e é classificada como **paráfrase explicativa**; a segunda, de natureza retórica, classifica-se como **paráfrase imitativa**.

Do ponto de vista do objetivo, a paráfrase explicativa caracteriza-se pela intervenção de um interlocutor que se propõe a explicar o sentido do texto fonte para um outro público. Em outras palavras é uma reformulação centrada na interpretação e seu uso é largamente difundido não só na esfera religiosa, mas em qualquer situação em que conhecimentos técnicos ou científicos sejam reformulados para um público de não especialistas, como vimos no Capítulo 2, Metodologia. O interlocutor-tradutor, portanto, é o “mestre” que irá transitar nas duas situações de enunciação, movimentando-se de um discurso a outro, conhecedor das duas línguas.

Para efetuar tal movimento supõe-se que este interlocutor mantenha certa distância entre as duas línguas. Tal distanciamento opera as diferenças entre a situação de produção original e a produção do texto fonte, deixando aparecer uma permanente redefinição de termos que vão do menos conhecido para o mais familiar ou vice-versa e do menos claro para o mais claro. O jogo de distância/seu ir e vir entre uma situação de enunciação a outra caracteriza o texto alvo como um texto-misto, cuja relação sintagmática inscreve marcas de metalinguagem no enunciado, marcando esse processo de distanciamento na produção de uma reformulação explicativa. Portanto, a reformulação explicativa institui um processo **sintagmático, não-reflexivo** e não-**simétrico**.²⁶

Seja uma reformulação técnica, como no caso do resumo (não escolar) em que a informação é tratada de forma condensada (o que a aproxima da reformulação tradicional retórica) seja uma reformulação de vulgarização, cujo tratamento da informação tende a se dar pela ampliação, a reformulação explicativa implica sempre a presença de um mensageiro, o que leva e traz, mais ou menos literalmente,

²⁶ Veremos a importância destas três relações estabelecidas pela atividade discursiva de reformulação parafrástica quando entrarmos no tratamento dado à paráfrase, no período lingüístico.

determinadas passagens de DF²⁷ seguidas de reformulações explicativas. (Fuchs, 1994:9)

Ao contrário, a reformulação imitativa, que engloba do resumo escolar ao pastiche, forma extrema de imitação, caracteriza-se pela anulação, pelo menos aparente, da distância entre o sujeito parafraseador do texto original e a situação de produção original. Também não estabelece uma relação sintagmática, mas paradigmática. O texto fonte apresenta uma multiplicidade de significados o que faz com que o texto segundo possua um estatuto privilegiado de texto original.

O sujeito para produzir um novo texto DS, ressitua-se ficticiamente no interior da mesma situação de produção de DF, tomando, por assim dizer, o lugar de seu produtor. Dessa forma, a reformulação imitativa se centra sobre a situação de produção de DF. Isto explica que a atividade de reformulação imitativa não permite a constituição de um texto-misto, que abrange as marcas que reenviam a DF e/ou introduzam a reformulação: DS se apresenta como ponto e local de DF, sendo-lhe impossível toda a mis-en-scène explícita da passagem de DF a DS. (Fuchs, 1994:12)

Tomando o resumo escolar (da obra do autor) como exemplo, o aluno se coloca na posição de um falso autor, “colando-se” ao texto original e presumindo seu conteúdo e modo de expressão. A saída da retórica do ensino, com a exclusão da paráfrase, coloca em cena um outro tipo de prática discursiva: o comentário que, por sua vez, exige a entrada de um locutor-interpretador e a utilização de mecanismos lingüísticos que marquem esta passagem de um discurso a outro. Mas, cabe observar que os atuais exercícios acabam prescindindo da paráfrase imitativa (como um mal necessário) na medida em que exigem do aluno duas operações mentais: a do distanciamento e a do não-distanciamento. Posicionar-se criticamente diante de um texto implica, em um primeiro momento, a descrição de um objeto, o que convoca, portanto, o aluno à paráfrase imitativa. Ao resumo escolar, juntam-se, como práticas de reformulação imitativa, o **pastiche**, a **paródia** e a **auto-reformulação**.

No **período lingüístico de teorização da reformulação**, Fuchs (1994) discutirá a tradicional problemática **reprodução/alteração** presente em, pelo menos, três grandes correntes da Lingüística, e cuja problemática, à luz de uma visão discursiva, localiza-se

²⁷ As siglas adotadas por Fuchs (1994) para se referir ao texto-fonte e ao texto-segundo são T e T', respectivamente. Mas, ao nos referirmos aos textos fonte e segundo selecionamos DF e DS. Portanto, na intenção de evitarmos possíveis confusões quanto à variação de siglas, manteremos aquelas por nós, adotadas, desde o início do trabalho, ou seja, DF e DS.

no fato de que tais correntes esforçaram-se por estudar o fenômeno do ponto de vista da língua, não considerando, portanto, “os diferentes parâmetros constitutivos das situações discursivas” (Fuchs, 1994:33). Por outro lado, a autora considera importante que se construa uma pesquisa lingüística da paráfrase, que possa articular-se à problemática discursiva da reformulação, integrando, assim, os fundamentos teóricos da questão da deformação do conteúdo e da “variação do início da distorção”. “Não se deve renunciar ao trabalho com a língua, no estudo da paráfrase, pois, do contrário, as análises dissolver-se-iam dentro de um extra-lingüístico incontrolável.” (Fuchs, 1994:34).

Fuchs (1994) realiza uma análise detalhada dos problemas apresentados pela Pragmática, pelo Gerativismo e pela Lingüística Textual, enquanto correntes que se ocuparam de uma teorização lingüística da paráfrase. No entanto, tendo em vista os limites deste trabalho, daremos prioridade à discussão sobre o par **reprodução/alteração** que atravessa as três correntes e que, a nosso ver, contribui melhor para nossos objetivos de pesquisa.

É necessário, antes de tudo, considerar os posicionamentos sobre a paráfrase, ao longo dos séculos, em três linhas diferentes: uma **visão neutra** sobre o fenômeno, situada entre os séculos XVI e XVII, que o entende como reprodução de um conteúdo; uma **visão positiva**, no final do século XVII, sendo a paráfrase entendida como uma amplificação, uma luz do texto original; e uma **visão negativa** da paráfrase, dominante entre os séculos XVII e XVIII, entendida como uma prática de diluição, que implica distorção.

Portanto, a dicotomia reprodução/alteração, à qual nos referimos, tem suas origens em visões que tomam a reformulação como uma reprodução do mesmo. Ao contrário, analisar o fenômeno numa perspectiva discursiva deve pressupor que no âmbito da reformulação discursiva, uma expressão X nunca será a reprodução absoluta dela mesma. Assim, a análise da paráfrase, não pode perder de vista que a transformação do conteúdo, por menor que seja, é inerente à reformulação como prática discursiva. Além disso, ela coloca em cena um intérprete que fará escolhas de ordem quantitativa e qualitativa e que estão, invariavelmente, subordinadas à situação de enunciação, aos parâmetros constitutivos da atividade discursiva.

Eles dependem do objetivo perseguido pelo sujeito reformulante (conforme o tipo de tarefa languageira em que está engajado), de seu conhecimento do mundo, das restrições de ordem situacional (conforme a representação que ele tenha da situação do texto-fonte e da própria situação de reformulação:

visa seu interlocutor). (Fuchs, 1994:31-2)

O que está em jogo é uma aparente reprodução do idêntico, mas não sua identidade absoluta – Isso levará Fuchs (1994) a delimitar três propriedades essenciais, como dissemos anteriormente, que instauram a paráfrase discursiva e que a opõem à paráfrase lingüística. Primeiro, a atividade discursiva de relação parafrástica funciona como uma relação **não-reflexiva** (Fuchs, 1994:31), ou seja, um texto não pode ser paráfrase de si mesmo. A segunda propriedade é uma relação **não-transitiva**, ou seja, a atividade discursiva de relação parafrástica torna inevitável a transformação do conteúdo, por mínima que seja, pois coloca em cena um interpretante que, por si só, assume uma posição ambígua. Ele precisa fazer escolhas tendo em vista a situação enunciativa, para restituir, explicitar o sentido para um interlocutor. “(...) o sujeito produtor de DS apresenta-se como detentor da chave da mensagem contida em DF e como capaz de restituir a mensagem sob uma forma inteligível a seus interlocutores” (Fuchs, 1992:8). O distanciamento desse locutor-intérprete, esse “entre dois” que integra, sintagmaticamente, a não-transitividade.

À luz das teorias discursivas, portanto, a paráfrase não é uma transposição de conteúdos, pois implica uma operação intermediária, um texto misto, um esforço de escolhas, de interpretações, adaptações, feitas pelo locutor e que vão deformando o conteúdo. Aceita-se que um texto DS seja reformulação de DF, que DS' seja paráfrase de DS, que DS'' seja paráfrase de DS', mas DS' e DS'' não são reconhecidos como paráfrases de DF. A não-transitividade implica, portanto, o grau de **aceitabilidade da deformação**, em que a tolerância em relação à deformação do conteúdo é definida pelos sujeitos envolvidos em uma determinada situação de enunciação.

A terceira propriedade de que nos fala Fuchs (1994) é a relação de **não-simetria**: “é perfeitamente possível dizer *Pediatra significa médico de criança* (X significa Y), mas não percebemos que a recíproca não é verdadeira, pois nem todo *médico de criança significa pediatra* (Y significa X)” (J-B. Grize; apud: Fuchs, 1994:10). Em outras palavras DS pode ser paráfrase de DF, mas o inverso não é verdadeiro.

3.3.2. Authier Revuz: a encenação da comunicação

Authier-Revuz (1998), em um artigo dedicado a analisar a “*Encenação da comunicação no discurso de divulgação científica*”²⁸, discute o papel do gênero como representação de uma função social que se evoca como necessária, para que “dois perigos” sejam evitados, ou seja, o da alienação do homem frente ao complexo discurso da ciência e o que ela chama de ruptura com essa situação - entre uma “elite científica, investida de poderes ligados à competência, e uma massa privada de meios de controle” (Authier-Revuz, 1998:108). Segundo ela, como não se transforma o modo de se fazer ciência, supõe-se que tudo se resume a uma “falta de saber”, remediada pela “disseminação desse saber no conjunto da coletividade” (Authier-Revuz, 1998:108).

É no interior dessa representação, que a autora analisa os mecanismos de funcionamento deste discurso, chamando a atenção para o fato de que nele importa mais a encenação da comunicação do que a transmissão de conhecimentos, além do fato de que diferentemente da tradução, os textos em DC²⁹ apresentam mecanismos lingüísticos explícitos, que ela chama de “maquinário da DC”. Segundo a autora, a tradução mantém tão implícito este locutor responsável por intermediar o diálogo entre a DF e DS³⁰, que faz equivaler DF e DS, quase levando a ignorar que DS se trata de tradução. “Se ele [o locutor] é explicitado, é fora do corpo mesmo de DS, através de uma menção [...] não ocupa mais que a margem do texto.” (Authier-Revuz, 1998:108). Por outro lado, o trabalho de reformulação em DC é muito específico e particular, pois, ao contrário, é explícito e se dá no corpo de DS, no fio do discurso.

Há nele um quadro enunciativo que o diferencia dos demais gêneros de reformulação e que, antes de tudo, coloca em cena uma estrutura explícita de três lugares. O primeiro é ocupado pelo discurso da ciência, o discurso estrangeiro, sempre valorizado e “enriquecido”; O segundo, do público leitor, cuja imagem pressuposta é a de um interlocutor que deseja superar, de forma feliz e tranqüila, a barreira entre o saber

²⁸ A autora analisa artigos e dossiês das revistas *Science et Vie*, *Science et Avenir*, o caderno “*Ciências e Técnicas*” do *Lê Monde*, no ano de 1981.

²⁹ “Optou-se por traduzir ‘vulgarisation’ por ‘divulgação’ e não por ‘vulgarização’ por entendermos que, em português, esta forma lexical se filia mais adequadamente ao sentido construído pela autora, no decorrer de seu trabalho, para o tipo de texto que analisa.” (Authier-Revuz, 1998:107). Assim, mantivemos a sigla DC, tendo em vista a importância que esta nomenclatura assume no trabalho da autora.

³⁰ As siglas adotadas por Authier-Revuz (1998) para se referir ao texto-fonte e ao texto-segundo são D1 e D2, respectivamente. Mas, como em Fuchs (1994), manteremos as siglas DF e DS.

e a obscuridade. Já a terceira posição é ocupada por um divulgador bilíngüe que, via discurso relatado, promove este “vaivém” entre as duas línguas, resumindo, homogeneizando a informação, mas, mantendo, ao mesmo tempo, o status privilegiado da ciência e a devida valorização de seu interlocutor. Tudo isso sustentado por um divulgador cordial e pedagógico que, quase sempre, reduz seu discurso frente ao da ciência deixando clara a impossibilidade de se copiar DF.

É, então, ora a palavra científica que é designada como corpo estrangeiro relativamente à “língua” suposta do receptor, ora, ao contrário, as palavras familiares que suscitam uma tomada de distanciamento em relação à “língua” científica. Isso quer dizer que a dupla alteridade que marca o discurso de D.C. não é “adição” de dois exteriores, mas um contínuo retorno da relação exterior/interior a seu contrário. (Authier-Revuz, 1998:118)

Entre as entradas analisadas por Authier-Revuz (1998) que, nos gêneros de divulgação científica, marcam o “maquinário” de apoio explícito em DF, destacamos (1) a presentificação de datas, pessoas, locais; (2) a aparição de uma mediação explícita; (3) o interlocutor D2 amplamente “representado” no fio do discurso; (4) ancoragem temporal, com frequência de advérbios “que assinalam o colóquio, a descoberta recente, a série de publicações de que trata o relato”; (Authier-Revuz, 1998: 111); (5) operação local de tradução entre C (léxico da ciência) e Q (léxico cotidiano) ou vice-versa; (6) os recursos ao aposto, à incisa, às aspas duplas, ao itálico e aos parênteses; (7) esquematização (simplificação); (8) fórmulas como “pode-se grosseiramente apresentar”, (9) o discurso direto que dá voz a uma série de cientistas/especialistas (a ciência indo ao encontro de seu público obscuro).

A análise destas marcas de alteridade pode levar a supor que o dialogismo no fio do discurso tem como função manter a neutralidade deste enunciador-tradutor, mas, ao contrário, D.C., quando institui a figura de um transmissor de conhecimentos, aproxima-se do discurso didático. Neste último, a informação apresenta-se de uma forma simplificada, “aproximativa”, mas pedagogicamente “maternal”, “deixando entrever que a forma verdadeira do saber é morada reservada à pedagogia institucional e, por consequência, reservada a suas coerções, a suas “seleções.” (Authier-Revuz, 1998:124). Por seu turno, o D.C., diferenciando-se do discurso didático padrão, “[instaura] um lugar, no discurso, em que seja dada a *imagem da comunicação em funcionamento*” (Authier-Revuz, 1998: 124). É ela que restabelece a comunicação entre ciência e público, restabelecendo, por sua vez, a “ordem social”. “É o lugar em que se

celebra, ausente, um discurso absoluto, homogêneo, monológico, de que ele próprio é só mais uma imagem degradada” (Authier-Revuz, 1998:125), ““encenado” em sua ambigüidade contraditória: ele é realizado e entretanto impossível, associando o êxito de uma transmissão-aquisição do discurso da ciência ao fracasso de sua degradação.” (Authier-Revuz, 1998:121)

3.3.3. Peytard e Moirand: reformulação – “imagem” plena de detalhes

O diálogo entre enunciado e imagem nos *PCN Fáceis de Entender* constitui um conjunto de operações discursivas que integra o perfil de professor construído na publicação, ostensivamente interpelado por uma imagem (cena) com a qual deve se identificar. Assim, uma reflexão sobre o tema atravessa nossas análises, na medida em que a expansão da mídia vem instalar o “reinado das imagens” (Gregolin, 2004:154) na contemporaneidade. Portanto, a teoria de Peytard e Moirand (1992) sobre a paráfrase assume relevância para nosso trabalho não só no que se refere a uma atenção maior à imagem, enquanto uma operação de reformulação, mas, principalmente, pelo conjunto de contribuições teóricas para análise do córpis na perspectiva enunciativa.

À luz de uma teoria sobre a *semiótica diferencial* das práticas discursivas, os autores propõem a descrição do universo semiolinguístico que caracteriza os mecanismos de *reformulação*, e que, na perspectiva da análise do discurso, estão na ordem da interdiscursividade. Para o autor, todo ato de comunicação é uma alteração que deve ser apreendida enquanto um panorama, uma imagem aberta diante do analista, gêneros discursivos pontilhados de detalhes verbais e visuais - diferenças, variações e mudanças que se entrecruzam e se multiplicam – que devem ser capturados e analisados.

Antes, é preciso sublinhar que Peytard e Moirand (1992), para discutir a reformulação do texto científico, confrontam a reformulação de documentos científicos com os textos literários. Assim, a partir do conceito de *alteração*, os autores apresentam uma visão sobre a reformulação mais abrangente. Ela englobaria outras operações de transformação, o que os leva a distinguir três domínios de modificação de um texto fonte: o da *reformulação*, o da *transcodificação* e o da *mixagem*. O primeiro caracteriza-se por mensagens construídas exclusivamente pela língua natural, oral ou escrita. No processo de transcodificação encontram-se as transformações não-lingüísticas, as quais os elementos de base excluem qualquer recurso ao signo

lingüístico. “Citamos, a título de exemplo, o diagrama matemático, a dança, a música...” (Peytard e Moirand, 1992:147). Já o terceiro domínio, constitui-se por mensagens mistas, denominadas de plurissêmicas, porque se constroem por dois códigos: o lingüístico e o não-lingüístico. Para o autor, o fato de uma mensagem oral ser alterada para a escrita já a inscreve no processo de transcodificação e não no de reformulação.

A atividade de alteração traz uma evidência comum a qualquer ato de comunicação, em qualquer comunidade, ou seja, é marcada pela busca de diferença entre os discursos, os quais se situam em meio a similaridades ou equivalências ou por fraturas na alteridade. Portanto, dentro da lingüística do discurso, é possível pensar tal realidade pela semiótica diferencial, que procura refletir sobre a construção do discurso e sua proposição não somente pelo princípio da coerência e da coesão, mas sobre uma prática de difração. Este é o princípio que exigirá do analista uma procura pelos “entalhes”, lugar privilegiado de descrição das fissuras, das alterações e por onde os sentidos se constroem nos textos.

Nessa perspectiva, a de buscar as *fissuras, l’entailles*, em que se dão os processos de reformulação discursiva, Peytard e Moirand (1992) colocam que elas estão em todos os lugares de um texto e que devem ser buscadas pelo analista. Para isso, os autores propõem a investigação das seguintes *fissuras: escrito-visuais; sintático-visuais/verbais e não-verbais; da oposição dos tempos verbais; anagramaticais e intertextuais*. Descrevemos, sucintamente, as fissuras que influenciaram nossas análises.

Fissuras escrito-visuais

Na investigação do espaço visual rompido pelo contínuo gráfico, as palavras formam conjuntos e subconjuntos, os títulos, subtítulos, as notas de fim de página. É preciso estabelecer relações entre eles e dentro deles com os parágrafos ou suas partes, frases iniciais ou finais, os itálicos, os efeitos gráficos que permitem a variação tipográfica, todos são fissuras que, inicialmente, não parecem contribuir para uma interpretação, mas estão cheios de significação virtual, têm efetivamente função diferencial, quebram, esboçam-se e desenham permitindo formular hipóteses que conduzem ao processo de construção discursiva.

Fissuras sintático-visuais / Verbais e Não-verbais

Tais processos não se dão à primeira vista, mas dependem de conceitos semióticos e sintáticos previamente definidos para serem captados. O verbal e o não-verbal sinalizando diferenças na escritura, interrompendo a “história” para os vários “retratos dos personagens” e que devem ser analisados e confrontados com outras fissuras da mesma espécie.

Neste processo pronominal não menos importante é o discurso relatado visto enquanto “desniveleções” que se dão no interior da enunciação, convocando trocas de um EU a um TU, suscitando viva fissura. Revelam uma atividade de avaliação permanente do locutor e que devem levar o analista a interrogar-se sobre a significação desta fissura no instante em que um EU e um TU confrontam-se com sua imagem indireta. Relatar o discurso do outro envolve uma maneira de dizer.

As fissuras anagramaticais

Entende-se por entalhes anagramaticais ou paragramaticais aqueles que se atêm ao significante e que assumem importância privilegiada na análise. “Podemos dizer que trocar a forma gráfica ou fônica de uma palavra é sempre alterar, em qualquer ponto, o semântico onde ele é o eixo: os pares mínimos da fonologia mostram esta evidência.” (Peytard e Moirand, 1992:152)

Para os autores, uma análise semiótica do discurso filiada à psicanálise, princípio fundador que não pode ser negligenciado pelo analista do discurso, deve levar em conta as variações apresentadas pelos significantes que são aparentes, facilmente visíveis, essenciais, além das que não são tão visíveis, que se escondem, porque tais variações se disseminam pelo conjunto do discurso. Contudo, quanto a este processo de investigação, enfatiza-se a devida distância das análises de variantes fonológicas que se dão na perspectiva saussureana, pois elas desconsideram o discurso e sua natureza de alteridade.

As fissuras intertextuais

Se o universo semiolingüístico é regido, em seus três principais domínios, pelo movimento interdiscursivo e pelas operações de alteração (reformulação e

transcodificação) deve ser pertinente, para a pesquisa, o movimento semântico de um discurso e suas sucessivas variações. O sentido depende da diferença que se marca nos estágios de um discurso sujeito à alteração. O movimento da diferença sinaliza o trabalho do sentido. Analisar, portanto, a variação em um texto ou documento obriga a uma observação das variações que fazem de um discurso primeiro um discurso segundo. Para isso, três princípios devem ser observados:

. Princípio da exaustividade: toda variação é relevante, quer seja lexical, sintática, sintático-visual ou prosódica (para o oral).

. Princípio da regularidade – toda variante é tão válida quanto outra, pois todas são importantes. Não há uma hierarquia: “mudar uma vírgula é tão significativo quanto riscar, cancelar ou anular uma frase.” (Peytard e Moirand, 1992:154)

. Princípio da sistematicidade – As variantes não são aleatórias. Uma variante tem um valor que se estabiliza dentro de suas relações com as outras do conjunto. As variantes se explicam por estabelecerem um sistema que elas configuram e que, por conseguinte, devem ser estudadas dentro da estrutura que constituem.

Conhecer o estilo de um escritor, cercar a história de um texto, investigar o primeiro manuscrito até sua edição apresenta todas as possibilidades de revelação de suas estabilidades e suas variações. O mesmo é válido para a análise do documento. No caso dos textos de divulgação científica e técnica que, em especial, têm interessado à semiótica, é o meio exato em que repousa um conjunto de operações de reformulação cujas diferenças se manifestam entre o documento original e o alvo.

A lingüística do discurso, assim, constrói uma base firme para a análise de textos e documentos, cujos princípios fundadores apontam para os índices que sinalizam as fissuras e que, do interior da intertextualidade, fazem emergir alterações e variações.

3.4. O estudo do léxico e o interdiscurso

Enquanto Peytard e Moirand (1992) convidam o analista a pesquisar os diversos “entalhes” de um texto, pois todas as variações são importantes, Maingueneau (1997) discute a importância que o léxico tem representado para as análises em AD, sejam quais forem os caminhos dominantes pelos quais atravessou a área.

O autor distingue dois terrenos de palavras. O das palavras consideradas “plenas”, que portam todo um universo discursivo, e o das palavras “instrumentais” cujo valor argumentativo as distingue das primeiras. “Se as primeiras possuem um significado susceptível de valores discursivos específicos, de acordo com os contextos, as segundas, em geral, têm um valor pragmático estável, mas só podem interessar à AD, se estiverem inscritas em estratégias textuais particulares.” (Maingueneau, 1997:130)

Analisando tendências de algumas pesquisas que privilegiam o estudo do léxico, Maingueneau (1997) aponta, então, para uma metodologia que deve envolver, sobretudo, um posicionamento sobre o discurso, convocando o analista a considerar categorias definidas, mas construídas na singularidade que faz surgir uma determinada produção discursiva.

Deter-nos-emos sobre suas considerações a respeito das palavras “plenas”, tomando como exemplo um dos quatro trabalhos analisados pelo autor. Embora não tenhamos a pretensão de trabalhar com termos-pivôs, entendemos que as reflexões feitas por Maingueneau (1997) sobre este método integram um posicionamento a ser considerado em qualquer trabalho na perspectiva enunciativa, especialmente aqueles que privilegiam o léxico como entrada lingüística.

Assim sendo, o método dos termos-pivôs foi uma das tendências de estudo do vocabulário que marcou os trabalhos iniciais em AD. Esta tendência explicitava uma problemática conseqüente da visão que se teve, naquele momento, da fusão entre a semântica discursiva e a lexicologia, base de uma AD “que permanecia na órbita da semântica estruturalista” (Maingueneau, 1997:155). Duas atitudes metodológicas universais conduziam esta visão: o método estatístico e o “harrisiano” (ou de entrada lexical) e é a este último que se imputa a responsabilidade de reduzir um conjunto de proposições aos termos-pivôs.

Das teorias da enunciação, o método dos termos-pivô recebia a crítica de que dele se eliminavam “os traços das operações enunciativas” (Maingueneau, 1997:133), além de “simular que o conteúdo lexical poderia ser dissociado da sintaxe e dos enunciadores, [o que] reconduz à oposição já ultrapassada entre “fundo e forma”” (Maingueneau, 1997:133). Já a gramática do texto criticava este método porque ele não considerava a construção de um contexto discursivo próprio para se identificar que “os processos discursivos se desenvolvem em unidades lingüísticas mais complexas” (Maingueneau, 1997:134).

No entanto, J. M. Marandin, J. Guilhamou e D. Maldidier e J. J. Courtine³¹ irão criticar esses métodos não por questões “puramente lingüísticas”, como o fizeram as correntes anteriores, mas denunciando “os limites de um método que se apóia sobre um saber apriorístico, o qual preside à seleção que o pesquisador fará dos termos-pivô” (Maingueneau, 1997:134). O principal desta crítica é que ela recoloca a importância da dimensão em que se deve dar a análise enunciativa, ou seja, ela deve articular duas áreas de saber: “um saber não lingüístico e um saber lingüístico”: “Em um primeiro momento, o pesquisador torna-se historiador: inicialmente, o objetivo é traçar minuciosamente o quadro de uma conjuntura referencial (...) somente depois disso, chega o “lingüista””. (apud: LANDOVSKY; Maingueneau, 1997:134).

Embora todas essas críticas sejam pertinentes, Maingueneau (1997) não desqualificará o método. Para ele, esta metodologia é “perfeitamente legítima, se duas condições forem respeitadas: 1) deve-se considerá-la como um método auxiliar e não essencial para a análise; 2) deve-se utilizá-la quando é possível controlá-la e não recorrer a ela sistematicamente, qualquer que seja o corpus.” (Maingueneau, 1997:135)

Considerando as condições acima, temos o trabalho realizado por Maingueneau (1997) que abrange um corpus de todas as ocorrências das palavras *mãe* e *filho*, retiradas “do estudo dos manuais da escola da III República”. Detendo-se na análise da formação discursiva e na relação entre seu enunciador, *a França*, e seu co-enunciador, no caso, *as suas colônias*, ele pode observar o “deslizamento metafórico” que se cumpria em torno da palavra *mãe* para França, “projetado sintagmaticamente sobre o significante: *pátria-mãe*” (Maingueneau, 1997:135).

Como analisa Maingueneau (1997), este foi um método auxiliar para apoiar um estudo mais amplo de significações; não houve um apriorismo na escolha da palavra *mãe* que a definisse como entrada, independente da complexidade sintática e enunciativa, muito menos do contexto. As análises do corpus indicaram que quando *mãe* era sujeito sintático, havia relação assimétrica com filho, ou seja, da *mãe* que ensina e cuida. Nas poucas ocorrências em que *mãe* é objeto direto, “todas implicam um movimento orientado em sentido inverso, destinado a completar a primeira dissimetria:

³¹ MARANDIN, J.-M. “Problèmes d’analyse du discours-Essais de description du discours français sur la Chine”, In *Langages*, nº 55, 1979:19; GUILHAMOU, J. & MALDIDIER, D.-“Courte critique pour une longue histoire”, in *Dialectiques*, nº 26, 1979; COURTINE, J.J.. “Lexique et Syntaxe em analyse du discours: propositions d’analyse automatique”, communication au congrès international “Informatique et Sciences humaines”, Liège, nov., 1982. Ronéoté, p. 79.

amar, obedecer a sua mãe.” (Maingueneau, 1997:136). Isto evidenciou um contrato ideológico entre co-enunciadores que instaura uma cena pedagógica:

“Contrato sobre o qual se desenvolve a enunciação desta formação discursiva: o ensino dispensado na escola constitui uma espécie de “adiantamento” feito ao escolar pela mãe/pátria. É através de seu comportamento posterior de bom cidadão da república que deverá honrar os termos deste contrato, quitando sua dívida.” (Maingueneau, 1997:136)

O que Maingueneau destaca nesta análise, por fim, é o fato de ela associar léxico, sintaxe e enunciação, considerando também um estudo contextualizado. O exemplo citado também nos remete a um dos debates que preocupam os analistas do discurso em relação ao léxico e que diz respeito à oposição entre semântica e discurso. Maingueneau (1997) considera que a questão não se resume a uma escolha que ponha em jogo tal dicotomia. Primeiro porque não se deve estabelecer uma relação direta entre o léxico e uma formação discursiva, em que o dicionário seria o “depositário” desta relação. “Na realidade, a situação é mais complexa: o que chamamos ‘língua’ está atravessado por múltiplos discursos e não poderia estabilizar-se já que, de acordo com os estatutos dos locutores, existem acessos muito diversificados aos estoques lexicais.” (Maingueneau, 1997:152). Mas também o analista do discurso não pode ignorar a estabilização do léxico no dicionário, pois ele implica um “discurso nacional”, um “pré-construído assimilado à própria existência da língua Nacional” (apud: Marandín; Maingueneau, 1997:152). É preciso, portanto, que o analista do discurso, ao tomar o léxico como instrumento de trabalho, não perca de vista a perspectiva do interdiscurso.

Assim, a questão também não consiste unicamente em saber como uma formação discursiva constrói seu espaço próprio através das virtualidades da língua; isto se dá sob a pressão do interdiscurso, que força estreitamente esta interação entre o lingüístico e o discursivo. Como bem assinala Bakhtin, todo discurso, através de suas palavras, é envolvido no interior de um imenso rumor “dialógico”. (Maingueneau, 1997:152).

A metodologia dos termos-pivôs ou entradas lexicais tem apresentado outras ordens de questionamentos, como, por exemplo, “será preciso privilegiar um estudo contextualizado ou construir redes de elementos descontextualizados?” (Maingueneau, 1997:139); se o analista deve recorrer a grupos tematizados; se recorre a programas lógicos informatizados de tratamento do texto; a gráficos de associações e palavras chaves; enfim, para o autor de *Novas Tendências em Análise do discurso* seria

interessante que o analista não tivesse que tomar este tipo de decisão, pois estas decisões são de outra ordem. A mesma crítica que se faz aos termos-pivô, como uma metodologia que se pretendia aplicável a qualquer corpus, que definia temas “partindo de um saber exterior ao funcionamento discursivo considerado” (Maingueneau, 1997:140) são críticas válidas para quaisquer outros métodos que não sejam construídos a partir das propriedades lingüísticas do corpus e das hipóteses sobre seu funcionamento discursivo. Um método pode servir para um corpus e ser empobrecedor para outro.

3.5. Os gêneros do discurso

Muitos conceitos e práticas de ensino, discutidos no documento original, são tratados nos *PCN Fáceis de Entender* por gêneros diferenciados, tais como, Perguntas (“feitas pelo professor”) e Respostas (dadas “por especialistas”), Relatos de Experiências e Dicas. Assim, recorreremos a Bakhtin (2003) para melhor compreender a importância que este movimento discursivo, ou seja, a apropriação de gêneros primários pela publicação, assume na construção do perfil de professor objeto de nossa pesquisa.

Ao partir das situações reais de comunicação para refletir sobre a existência e o funcionamento da língua, Bakhtin estará fundando a teoria dialógica da linguagem³², conseqüentemente, opondo-se às concepções³³ dominantes da época em que o falante e o ouvinte são lugares indistintos, apêndices, ou ocupam uma posição passiva na existência da língua. O fenômeno duplamente dialógico apresentado pela língua imporá aos estudos lingüísticos uma compreensão meticulosa sobre o enunciado enquanto unidade real da comunicação verbal, ou seja, enquanto unidade de sentido. É este paradigma que fundará o conceito de gênero, pois, como afirma o próprio autor, não falamos nem por palavras nem por orações isoladas, mas aprendemos a falar por meio de enunciados organizados por gêneros do discurso.

Aprendemos a moldar nossa fala às normas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início,

³² Item 3.3.2, neste capítulo.

³³As concepções às quais nos referimos são a do subjetivismo individualista, que está ligada ao romantismo e cujos principais representantes são Vossler, Leo Spitzer e Lorck; e o objetivismo abstrato ligada ao racionalismo e ao neoclassicismo, que tem Saussure como seu principal representante. (Bakhtin, 2004:90-127)

somos sensíveis ao todo discursivo que em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. (Bakhtin, 2003:302)

Se para o autor, o enunciado é “um núcleo problemático de importância excepcional” (Bakhtin, 2003:265), porque o destinatário é uma particularidade que o constitui, “sem o ato de se dirigir a alguém não pode haver enunciado” (Bakhtin, 2003:325), o tratamento do conceito de gênero e de outros fatores que o constituem como unidade de sentido, é indispensável para o reconhecimento e definição de sua natureza, tarefa que Bakhtin (2003) considera necessária e complexa.

Integram a análise dessa complexidade, portanto, o reconhecimento dos gêneros como atividade multiforme; a distinção de gêneros primários dos secundários; a atitude responsiva que diz respeito ao papel do outro no enunciado; a alternância e a totalidade acabada do enunciado, sendo a totalidade determinada por três fatores indissociáveis, “1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero do acabamento.” (Bakhtin, 2003:299). Tendo em vista a importância de todas essas categorias para nossos objetivos de pesquisa, trataremos delas de forma abrangente, apenas sublinhando que elas se constituem como método de definição da natureza do enunciado, na teoria de Bakhtin, mas são indissociáveis no funcionamento da língua.

Os gêneros discursivos organizam todas as formas reais de interação verbal (oral ou inscrita) pelos quais os seres humanos, em suas comunidades de falantes, ou em qualquer época se comunicam. Sua diversidade e heterogeneidade traduzem a complexidade das formas de organização sócio-econômica e técnico-científica, da época de uma determinada sociedade. Assim, os gêneros são inumeráveis, pois a atividade humana é multiforme e, “em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (Bakhtin, 2003:262).

Reconhecido o caráter multiforme que constitui os gêneros, Bakhtin distingue-os em primários (simples) e secundários (complexos e ideológicos). Nessa perspectiva, teríamos como exemplos de gêneros primários, aqueles do cotidiano, como o diálogo oral, o gênero primário por excelência, os atos religiosos (orações, novenas, cultos etc), as cartas, reuniões de trabalho, as rodas de amigos e as reuniões familiares. Por outro lado, caracteriza os gêneros discursivos secundários uma apropriação dos gêneros discursivos primários em situações enunciativas igualmente inúmeras. Assim, como

explica Bakhtin (2003):

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicitários, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram em condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios. (Bakhtin, 2003:263-4)

Mas o autor, ao distinguir os gêneros primários dos secundários, sublinha que “não se trata de uma diferença funcional” (Bakhtin, 2003:263), mas um desafio que “[lança] luz sobre a natureza do enunciado (e antes de tudo sobre o complexo problema de relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia)” (Bakhtin, 2003:264). Os gêneros secundários, ao incorporarem diversamente os gêneros primários, encerram uma simulação convencional da comunicação verbal. Tal transformação se dá em menor ou maior grau, dependendo dos objetivos, e se explica pela ausência de uma alternância dos sujeitos falantes. Ou seja, observa-se nessa transformação a reprodução da relação específica com os gêneros primários. (Bakhtin, 2003:295)

Os fenômenos de *acabamento* e *alternância* provocados pela *compreensão responsiva ativa dos enunciados* levam-nos a melhor compreender a necessidade dessa distinção, conseqüentemente o fenômeno da apropriação realizada pelos gêneros secundários. O acabamento do enunciado, “é de certo modo a alternância dos sujeitos falantes vista do interior; essa alternância ocorre precisamente porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas.” (Bakhtin, 2003:299)

Todo enunciado – desde a breve réplica (monolexemática) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto; antes de seu início, há os enunciados dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (Bakhtin, 2003:294)

Todos os gêneros, primários ou secundários, constituem-se por esses dois traços.

Retomando as situações de diálogo oral, gênero primário, em que a alternância é de “excepcional clareza” e é sua característica particular, pode-se pensar que tal particularidade esteja ausente nos gêneros complexos. Mas, para Bakhtin (2003) todo gênero ideológico ou complexo (das artes ou das ciências) constitui-se por um mecanismo explícito, mas, principalmente, implícito – característica que lhe é particular - em que a busca do papel do outro, ou seja, a compreensão responsiva, a alternância e o acabamento são inerentes à sua constituição.

A obra, assim como a réplica do diálogo, visa à resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. (Bakhtin, 2003;298)

Vimos que *a totalidade acabada do enunciado* é indissociável de três fatores. O primeiro deles diz respeito ao tratamento exaustivo do tema do enunciado que, por sua vez, relaciona-se ao segundo, ou seja, ao *querer-dizer*, ao *intuito discursivo*. O primeiro fator é objetivo e irá encontrar-se com o elemento subjetivo, *o intuito do autor*, mas, na verdade, os dois fatores estão condicionados às restrições impostas ao tratamento de um determinado tema e sua relação com enunciados anteriores. “Tal intuito vai determinar também, claro, a escolha da forma do gênero em que o enunciado será estruturado.” (Bakhtin, 2003:300).

Por fim, o fundador do conceito de dialogismo discute a terceira particularidade indispensável à compreensão da natureza do enunciado e que diz respeito à *relação do enunciado com o próprio locutor* e *com os outros* parceiros da comunicação verbal. É aqui que podemos recuperar o item 3.3.2., neste mesmo Capítulo, em que o diálogo com Auh-tier-Revuz e com a importância de seus estudos para a análise do corpus esteve mediado por Bakhtin.

Como vimos no item em referência, interessa a Bakhtin a natureza duplamente dialógica da linguagem, em que ao se escolher uma palavra, uma oração, para se estruturar um enunciado, não a tiramos da “neutralidade do sistema da língua, da neutralidade lexicográfica.” (Bakhtin, 2003:321), o que faz com que a complexidade desta particularidade esteja relacionada à alteridade constitutiva dos enunciados. Por um lado, porque todo enunciado se dirige a alguém e esse alguém a quem ele se dirige

influencia sua estruturação: escolha do gênero, dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos lingüísticos, ou seja, o estilo. É a concepção padrão que se tem do destinatário que determina o gênero e explica a existência de sua diversidade.

Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc; pois é isso que condicionará sua compreensão responsiva de meu enunciado. (Bakhtin, 2003:321)

Por outro lado, como todo “enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal” (Bakhtin, 2003:321), sua estruturação está relacionada a uma situação discursiva em que o locutor não é um Adão a dizer a primeira palavra e seu discurso está marcado pelo encontro e pela alternância com o discurso do outro, ora convergindo, ora polemizando com ele. É o espaço de resposta a enunciados anteriores. Assim, o enunciado do locutor deve ser analisado “enquanto elo na cadeia da comunicação verbal, em sua relação com os outros enunciados (uma relação que não se costuma procurar no plano verbal, estilístico-composicional, mas no plano do objeto do sentido).” (Bakhtin, 2003:318-9).

4. Análise: a que professor de Língua Portuguesa falam os *PCN Fáceis de Entender*

Como anunciamos em nossas Considerações Iniciais, temos por objetivo investigar que perfil de professor foi atualizado nos *PCN Fáceis de Entender* e de que modos esse perfil foi construído discursivamente. Nossa hipótese é a de que os *PCN Fáceis de Entender* integram um conjunto de enunciados que contribuem para uma forma de ser e de existir do professor, cuja carência é específica da formação docente.

Por outro lado, vimos que o documento original de Língua Portuguesa coloca em circulação uma série de escolhas teóricas, conceitos, objetos e práticas de ensino e saberes supostamente desconhecidos dos professores reais. Tal situação faz irromper a publicação que, em 1999, aconteceu em 12 fascículos, reunidos, a partir de 2000, em um só e distribuídos, em encarte especial, para assinantes da revista *Nova Escola*.

No Capítulo 2, Metodologia, dissemos que nosso percurso foi marcado por idas e vindas, perguntas que se avolumavam sobre a importância deste material diante dos problemas que nos inquietam enquanto professores da área e dos conflitos que marcam a história da educação pública no Brasil. Analisávamos a publicação priorizando o empobrecimento do documento oficial. Esse caminho, guardada sua devida importância, afastava-nos de uma análise de base enunciativa. Novas leituras, outras reflexões iam apontando para mudanças consideráveis na forma de abordar nosso *córpus*, que, embora nos trouxessem novas perguntas, tratavam de re-posicionar nossas análises na perspectiva desejada, ou seja, discursiva.

Desta forma, nossas análises discutem os 14 fragmentos selecionados, orientados, como vimos no Capítulo 3, pelos estudos de Fuchs (1994), Peytard e Moirand (1992) e Authier-Revuz (1998), além de Maingueneau (1997) e Bakhtin (2003). Considerando esses diferentes aspectos tratados no referencial teórico, a investigação do perfil de professor atualizado nos *PCN Fáceis de Entender* deverá ocorrer a partir das seguintes reflexões: a conjuntura em que aparece a publicação, como parte da revista *Nova Escola*; a dialogização interna ao discurso, pois, como diz Bakhtin: “A compreensão é o cotejo de um texto com os outros textos (...) O texto só vive em contato com outro texto (contexto).” (Bakhtin, 2003, p. 404); a não explicitação do “maquinário” (Authier-Revuz, 1994), no fio do discurso, marcando as posições de

DF, DS e do interlocutor-intérprete, ou seja, a aparente diluição do locutor intérprete; a questão da paráfrase explicativa e imitativa; o par equivalência/alteração; as escolhas realizadas pelo enunciador como que orientadas pela imagem que se constrói do co-enunciador, a apropriação dos gêneros primários realizada pela publicação, além da necessária atenção a todos os detalhes, como propõem Peytard e Moirand (1992).

Entendemos, ainda, que o debate que se depreende de cada fragmento, terá como referência as reflexões que acabamos de enumerar, conseqüentemente, também cumprirá a função de explicitar a imagem de trabalho do professor de língua portuguesa que integra a publicação em estudo.

4.1. Fragmentos relativos ao tópico Apresentação geral

Fragmento 1 – Visão de educação

(DS) [Os PCN] foram criados pelo MEC em 1998 para ajudar o professor a ampliar o horizonte de seus alunos, preparando-os para um mundo competitivo.

Com tantas **mudanças tecnológicas** (está aí o computador como símbolo maior) e novos assuntos sendo debatidos pela sociedade, como Ecologia, Direitos do Cidadão (...) que **o currículo tradicional ficou defasado.**

(DF) [os PCN] foram elaborados, procurando de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras.

Vivemos numa **era marcada pela competição e pela excelência**, em que **progressos científicos e avanços tecnológicos** definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. **Tal demanda impõe uma revisão dos currículos**, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Para DS, é em função do binômio professor-aluno que os *PCN* são criados e é em função deste binômio que dois objetivos iniciais são traçados. O primeiro deles seria “ajudar o professor”, pressupondo-o, inicialmente, como alguém que precisa de ajuda. Do outro lado do binômio, estaria o aluno que precisa ter “o horizonte” ampliado e ser preparado para “um mundo competitivo”.

Se toda reformulação leva à alteração porque implica interpretação e se toda paráfrase pode estabelecer uma relação de equivalência, mas não de reprodução do mesmo, optamos por recorrer ao dicionário para melhor compreender o diálogo que tal equivalência estabelece com esse professor que se constrói em DS. Portanto, elaborar define-se como “realizar laboriosa e paulatinamente; organizar; tornar mais complexo, realizar à custa de esforço ou trabalho” (Houaiss, 2001: 1106). Por outro lado, criar define-se como: “produzir, fazer brotar (...) gerar do nada (como faz Deus) ou inventar do nada (como fazem os artistas)” (Houaiss, 2001: 867)

Assim, a alteração do verbo em DS, dirige-nos para um professor com dificuldades ou pouco interessado em discutir questões abertas por DF, como “*diversidades regionais, culturais e políticas*” e como a “*construção de referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras*”, que parecem apontar para questões que abrangem as políticas de educação. Essas discussões são suprimidas em DS, encaminhando, então, o co-enunciador para as duas únicas interpretações introduzidas pela subordinada final “*para ajudar o professor*”.

O verbo criar, ao contrário do verbo elaborar, apresenta carga semântica de uma ação que, como está definido em Houaiss (2001), parece não envolver pessoas, nem processo, mas ação realizada por uma entidade superior e sem rosto, quase que divina. Isto nos autoriza a pensar que a explicitação do agente da passiva “Os PCN foram criados pelo MEC” (DS), reformulando a não explicitação em DF, é um diálogo com um professor que aceitaria, sem discussão, a voz da autoridade e que, nesse momento, precisaria da explicitação dessa autoridade, no caso, o MEC. É um professor que, ao se deparar com a voz da instituição, a qual cria as coisas (do nada e como Deus), não encontraria complicações, mas somente ajuda, e cuja intervenção nesse PCN, apresentado como um manual de apoio, estaria dispensada.

Na mesma linha de raciocínio, podemos observar que a entrada “*mudanças tecnológicas (está aí o computador)*” apresenta um léxico mais geral reformulando um léxico menos cotidiano “*progressos científicos e avanços tecnológicos*”, apontando para um professor que necessitaria desse tipo de tradução. Também pudemos reconhecer, pelas entradas (DS): “*preparando-os [os alunos] para um mundo competitivo e o currículo tradicional ficou defasado*”, com que professor DS dialoga. Ou seja, é a imagem de quem necessita das afirmações e conclusões absolutas de seu enunciador, na medida em que está desinteressado ou desqualificado para refletir sobre a complexidade de um “*mundo competitivo*” e que outorga a DS o direito de afirmar que, em função desse mundo, “*o currículo tradicional ficou defasado*”. Em DF, os progressos científicos e os avanços tecnológicos “*impõem para aqueles que entrarão no mercado de trabalho uma revisão no currículo.*”

Mais uma vez, recorremos ao dicionário, onde defasado define-se como algo que “ficou para trás” (Houaiss, 2001: 924), o que também nos autoriza a pressupor que “esse algo” deva ser abandonado pelo professor desinteressado ou desqualificado para discutir complexidades, pois, como vimos anteriormente, terá a “ajuda” de um “manual”. Remete-nos à idéia da voz de um enunciador que parece dizer a seu co-enunciador: “

você professor, como não tem interesse nisso, abandone o que está defasado e siga nosso manual.”

Por outro lado, rever (DF) define-se como uma ação “de voltar a ver, de considerar atentamente, tornar a pensar em, reexaminar” (...) (Houaiss, 2001: 2451) e que nos parece estar em oposição a defasado, como figura em DS. Se são estas as ações que se podem atribuir ao verbo rever, poderíamos supor que elas pressupõem necessariamente profissionais envolvidos nesta ação. Assim sendo, podemos pressupor em DF um projeto mínimo em torno do qual estariam reunidos, pelos menos, os professores.

O confronto entre os seguintes enunciados (DS) “preparando-os para um mundo competitivo” e (DF) “Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência”, inicialmente, remete-nos ao fato de que tanto um quanto o outro texto venham a compartilhar da mesma visão de educação, ou seja, de uma educação voltada para um mercado cujos progressos científicos e avanços tecnológicos exigem mudanças curriculares. A reformulação de DF “competição” para (DS) “competitivo” nos orienta, ainda, para uma visão de educação inscrita em uma ótica capitalista determinada pela competição³⁴, logo pelo individualismo. Contudo, a apresentação desta visão de educação em DS é construída, como já vimos, pressupondo um professor desinteressado ou desqualificado para enfrentar a complexidade que envolve a discussão, mesmo que de forma elementar, como é apresentada em DF.

Fragmento 2 – Objetivos dos PCN

(DS) NADA É OBRIGATÓRIO: atenção! Os PCN são orientações gerais de trabalho e só funcionam quando as sugestões que apresentam são adaptadas pelo professor à realidade dos alunos. (...) Acreditamos que os parâmetros vão ajudar a fazer o planejamento escolar (...)

(DF) APRESENTAÇÃO: [os PCN] nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula.

³⁴ Como aponta Coraggio (2003), “A idéia de êxito, para indivíduos, setores sociais e países, não supõe a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros. Ser competitivo significa ter a capacidade de passar pelas provas que o mercado impõe, respondendo rápida e eficientemente às suas mudanças. Em escala nacional, advertidos do perigo de instaurar apenas uma competitividade perversa de curto prazo, baseada na degradação do valor do trabalho, do meio ambiente e da qualidade de vida, especifica-se que a competitividade deve ser “autêntica”, sustentável e baseada em investimentos no capital humano.” (2003: 80). O autor ainda observa que “*O desenvolvimento humano não pode ser visto como um resultado possível da competitividade, mas como condição desta.*” (2003: 94).

Neste fragmento, percebemos que, além de um manual, como vimos no fragmento 1, o professor que se apreende em DS é aquele que necessita de orientações e que não precisa discutir, apenas adaptar as sugestões apresentadas pelos PCN à realidade dos alunos.

Assim, “*Os PCN são orientações gerais de trabalho e só funcionam quando as sugestões (...) são adaptadas pelo professor*” quando reformula DF, “*os PCN nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais (...) em projetos educativos*”, oblitera de forma recorrente, a discussão do texto original.

Apreendemos, mais uma vez, em DS, a imagem de um professor cujo trabalho é individual, restrito à sala de aula. Trata-se de alguém que não dialoga com seus pares e cuja atividade profissional não é marcada por encontros com outros grupos, além da classe, tais como Conselhos de Classe, reuniões pedagógicas, reuniões e encontros com pais etc. Por outro lado, o aluno, como o professor, é construído como um ser individualizado e descolado de qualquer referência a um contexto regional e social.

Entendemos ainda que “*planejamento escolar*” também reformula “*projetos educativos*”, o que, com efeito, nos permite pressupor, interdiscursivamente, a imagem de um professor tradicional e preparado apenas para atuar em sua sala de aula e desinteressado ou desqualificado para refletir sobre as possibilidades de intervenção de uma educação que possa ser pensada para além dos muros da escola.

Uma vez que, em se tratando de reformulação, todos os detalhes são importantes, como explicam Peytard e Moirand (1992), não poderíamos deixar de nos remeter ao título deste fragmento, “*nada é obrigatório*” (DS), diante do título “*Apresentação*” (DF). Esta imagem do desinteresse ou da desqualificação para reflexões mais complexas também se constrói a partir de um *ethos*³⁵ simpático, que oferece segurança e bem estar ao seu co-enunciador. Tanto é que o fragmento em análise conclui-se da seguinte forma: “*Acreditamos que os parâmetros vão ajudar a fazer o planejamento escolar*” (DS), embora não sejam obrigatórios, como antecipa o título.³⁶

³⁵ “Termo emprestado da retórica antiga, o **ethos** (personagem) designa a imagem de si que o locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário.” (Maingueneau, 2004: 220).

³⁶ Analisando os “*Processos de intensificação no discurso publicitário e a construção do ethos*”, Monnerat (2004) discutirá o *ethos da eunóia*, apresentado por Aristóteles, definido como aquele que “trata de não chocar, não provocar, ser simpático, entrar em cumplicidade complacente com o auditório (identifica-se com o *pathos*).” (Monnerat, 2004, p. 107).

Não estaríamos exagerando se os *PCN* tivessem sido reduzidos a um “produto”³⁷ no interior dos *PCN Fáceis de Entender*. “Produtos”, como lembra Monnerat (2004), não são obrigatórios, e isto é antecipado pela própria publicação, em sua apresentação. E se o uso do “produto” não é obrigatório, é preciso conquistar o destinatário, “mediante a fabricação de uma imagem desse sujeito-destinatário [...]”. (Monnerat, 2004, p. 107)

4.2. Fragmentos relativos ao tópico Visão de ensino de língua materna

Fragmento 3 – Uma nova proposta para o ensino de língua portuguesa

3.1

(DS) não basta saber falar e escrever **é preciso dominar a linguagem** para participar da vida do bairro, da cidade e do país. **Pelo uso da linguagem, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso**, as pessoas se comunicam (...). Em outras palavras, tornam-se cidadãos.

(DF) **o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, são condições e possibilidade de plena participação social.**

Vimos que a paráfrase, numa perspectiva discursiva, toma como princípio a alteração. Tal alteração pode ir de uma equivalência do sentido à total transformação do conteúdo. Isso se explica porque partimos do pressuposto de que não há transparência do dizer, mas um sujeito discursivo que, ao posicionar-se, dispersa-se no interior de uma determinada formação discursiva, pressionado pela ideologia e pela História. Assim, a entrada “*é preciso dominar a linguagem*” permite-nos localizar o momento em que um outro se manifesta no mesmo, deixando, no discurso, as marcas de um posicionamento de língua que começa a inscrever a imagem de um professor tradicional: “*Pelo uso da linguagem, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso as pessoas se comunicam*”, ou seja, “*linguagem*” é aí empregada como língua, na acepção de sistema, em que o trabalho do professor resumir-se-ia a fazer o aluno aprender a “[*escolher as palavras certas*]”; já “*discurso*” empregado de forma ambígua, parece remeter-nos a “*texto*” ou “*conjunto de textos*” que estariam sendo produzidos pelos alunos. “*cada tipo de discurso*”, portanto, estaria reformulando “*atividade discursiva*”, que, por outro lado, parece apontar para uma outra maneira de se conceber a linguagem e que teria suas bases teóricas em um conjunto de correntes reunidas pela Pragmática.

³⁷ Entendemos que a aproximação de DS com o discurso publicitário mereceria um desenvolvimento maior. No entanto, nossos caminhos de pesquisa e decisões tomadas acabaram nos impondo alguns limites o que nos levou a tratar da questão apenas no âmbito deste fragmento.

3.2

(DS) essa preocupação em formar “cabeças pensantes” que saibam entender e se expressar em diferentes situações (...). **É uma nova postura de ensino que procura levar em conta a realidade e os interesses dos próprios alunos**

(DF) este novo quadro [conjunto de estudos sobre o ensino de Língua Portuguesa, que se estabelece nos anos 80 e que tem origem na Lingüística] permitiu a emersão de um corpo relativamente coeso de reflexão sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. Entre as críticas mais freqüentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se: **a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos.**

Embora DF omita, no fio do discurso, o referencial teórico a que se filia, deixa-o à disposição de seu leitor no capítulo *Bibliografia*³⁸. A despeito desta situação e ainda que de forma resumida, temos em DF um histórico que procura posicionar seu co-enunciador no período em que a Lingüística passa a influenciar o ensino de língua materna. Assim, as entradas em DS: “*essa preocupação em formar “cabeças pensantes”*”/ “*é uma nova postura de ensino*, quando reformulam DF: *este novo quadro [...] permitiu a emersão de um corpo (...)*”, em que termos coloquiais e gerais reformulam termos menos cotidianos, vão obliterando as informações contidas em DF e construindo a imagem de um professor desinteressado por elas. Ao mesmo tempo “*uma nova postura de ensino*” remete-nos ao léxico que circula no mundo “*fashion*”, ou seja, o da indústria da moda. Ao contrário, o professor pressuposto em DF é aquele que conhece ou estaria interessado em conhecer esse conjunto de transformações pelos quais têm passado o ensino.

Fragmento 4 – Ensino da língua e a adolescência

(DS) se o adolescente falar ele renderá mais: o aluno do terceiro e quarto ciclos tem, em média, entre 11 e 15 anos. Por ser adolescente está experimentando grandes transformações no próprio corpo e no modo de pensar e agir. Está em busca de identidade própria e tem especial interesse em novas formas de pensar e interpretar seus problemas. **Quanto mais entrar em contato com textos provocativos e diferentes, mais ele encontrará respostas para suas questões imediatas.**

(DF) o aluno adolescente e o trabalho com a linguagem: os alunos do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental, idealmente, apresentam-se na idade entre 11 e 15 anos, ainda que, infelizmente, muitas vezes, por causa das dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos.

O trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas no texto.

Não só os *PCN* remetem-nos a um manual que apresenta a possibilidade de resultados rápidos e que “*deve ser adaptado, pelo professor, aos interesses dos alunos*”,

³⁸ Conferir *PCN de Língua Portuguesa*, 5ª. a 8ª. séries, MEC/1998, p. 99 a 104.

aqui o adolescente, o texto e a língua incluem-se neste rol de “coisas” produtivas e que “rendem mais”: “*se o adolescente falar ele renderá mais*”. Por outro lado, este enunciador-intérprete, ao fazer suas escolhas em vista de uma determinada imagem de co-enunciador, delimita o espaço em que a discussão sobre a adolescência deverá se dar. Quando suprime a concessão em DF que reconhece que “*por causa das dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos*”, reforça-se o diálogo com as imagens “cenográficas” de uma “escola feliz” (anexo 1) com a qual o leitor da publicação deve se identificar. Em outras palavras, uma identificação com o projeto *Nova Escola* que atravessa os *PCN Fáceis de Entender*, onde os alunos parecem não enfrentar problemas na vida e todos apresentam a idade ideal para cursar o 2º segmento do Ensino Fundamental.

Neste item, podemos perceber que o enfoque psicopedagógico (Faria, 2001) ao qual nos referimos na Introdução deste trabalho, reformula a discussão proposta por DF, ou seja, “*o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso (...)*”, em uma “didática” que deve estar sempre a serviço do aluno.

Por outro lado, DS inscreve a discussão sobre a identidade e autonomia adolescentes no ideário do sujeito individual, do *um*, cujos modos de subjetivação constroem-se em torno da preocupação com o corpo, consigo mesmo. Fecha-se a discussão sobre um projeto de adolescência que poderia se dar no coletivo e que parece ter um pouco mais de espaço em DF. Assim, “*quanto mais entrar em contato com textos provocativos e diferentes, mais ele encontrará respostas para suas questões imediatas*” inscreve um professor que deve priorizar as *questões imediatas* do aluno e que parecem se resumir a *grandes transformações no próprio corpo e no modo de pensar e agir*, em detrimento de discussões e reflexões sobre *formas de organização do discurso* propostas em DF.

Fragmento 5 – Contribuição dos estudos lingüísticos para o ensino de Língua Portuguesa

5.1.

(DS) **em vez do ensino tradicional**, que muitas vezes alimenta a falsa idéia de que o português é uma língua difícil, o que **todo professor deve** ter bem claro é que seus alunos refletem variações lingüísticas que representam sua origem regional, de gênero (variações segundo o sexo), etária (varia de acordo com a idade) e sócio-econômica. Essa proposta, que surgiu da Lingüística, traz um respeito maior à diversidade social e regional dos estudantes, tentando, assim, encontrar um caminho para democratizar o ensino.

(DF) **a divulgação dessas teses** [pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras] **desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social (...)**. Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos [dentre eles] o de que o português é uma língua difícil.

O subitem acima abre a discussão sobre variantes lingüísticas. Ao ser introduzido pelo operador argumentativo em vez de, encaminha esse professor para eliminar uma atitude e adotar outra, sem qualquer referência mais detalhada às pesquisas que estariam embasando tal mudança de atitude. Esse professor aceita a modalização que emerge em DS “o que todo professor *deve* ter bem claro é que...”, e que o encaminha, de forma imperativa, para todo um quadro teórico proposto pela Sociolingüística, o das variantes lingüísticas, sem maiores informações a respeito dele. Além disso, para esse professor é suficiente aceitar as conclusões feitas em DS sobre as propostas que “surgem” da Lingüística e que “[trazem] *um respeito maior à diversidade social e regional dos estudantes, tentando, assim, encontrar um caminho para democratizar o ensino*”.

Já em DF encontramos uma contextualização do momento em que a discussão do tema passa a influenciar o ensino, “a divulgação dessas teses [pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica (...)]” e em que se atribui à escola (e não somente ao professor) o desafio de superar os vários mitos ainda presentes no ensino de Língua Portuguesa. Como vimos no fragmento anterior, vai-se construindo discursivamente, em DS, um professor cujo espaço de atuação restringe-se à sala de aula e aos alunos, o que reformula a proposta de discussão coletiva presente em DF.

5.2

(DS) **no lugar da atitude “corretiva”, o professor usa a linguagem do aluno como exemplo** para mostrar a diferença – e não o erro. **Não existe** mais um único jeito de falar o português.

(DF) Pode-se dizer que, **apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão lingüística**, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se **em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem.**

Como no fragmento anterior, esse professor que aceita comandos, desinteressado ou desqualificado para discutir as teses contidas em DF, aparece, mais uma vez, em um tipo de reformulação que altera o sentido do texto fonte. Também aqui, o operador argumentativo no lugar de, ao reformular a concessiva introduzida pelo operador apesar de (DF), investe numa espécie de ordem para que a atitude corretiva seja eliminada pelo professor, sem qualquer reflexão, pois esse enunciador confiável assim impõe: “*o professor usa a linguagem do aluno como exemplo*”. Em “*Não existe mais um único jeito de falar o português*”, o *não*, nesse enunciado, estabelece uma negação polêmica³⁹ em que se rebaixa a afirmativa de um enunciador (E2) que sustenta um ponto de vista ao qual se opõe E1, ou seja, o de que *haja um único jeito de falar o português*. Ao rebaixar esse pressuposto, a discussão sobre o quadro teórico a respeito das variantes lingüísticas é encerrada junto com a possibilidade de discussão do mito de que haja um único jeito de falar o português.

Já a concessiva em DF aponta para o fato de que essa atitude “corretiva” e preconceituosa existe, mas outras práticas de ensino têm sido consolidadas, em função do conjunto de pesquisas em Lingüística que tem influenciado o ensino de Língua Portuguesa.

Aqui também de forma recorrente, observamos que a palavra “linguagem” aparece como sinônimo de “língua”. A concessão implícita [o professor não usa mais a “linguagem” para mostrar o erro, *mas* a diferença] e a falta de referência teórica acabam nos remetendo a uma concepção em que a linguagem do aluno é insuficiente e objeto de estigma. Essa imperfeição deve ser usada pelo professor, agora, como exemplo para

³⁹ Negação polêmica é um conceito da teoria polifônica de Ducrot (1987). Tem como base o conceito de polifonia apresentado por Bakhtin e é um fato da língua recuperado no enunciado, portanto, uma das marcas de heterogeneidade mostrada no discurso. Pelo contexto, o *não* pode estabelecer uma negação polêmica, em que se inclui “a maior parte dos enunciados negativos” (Ducrot, 1987, p. 204), ou descritiva ou metalingüística. Em nosso caso de análise, o *não* estabelece uma relação polêmica no enunciado porque coloca em cena dois enunciadores que, segundo Ducrot (1987), não se confundem com o locutor, mas são internos ao discurso. “A atitude positiva à qual o locutor se opõe é interna ao discurso no qual é contestada. Esta negação “polêmica” tem sempre um efeito rebaixador e mantém os pressupostos.” (Ducrot, 1979, p. 204)

“mostrar a diferença”. DF, por sua vez, não cita o aluno, tampouco sua “linguagem”, e remete o co-enunciador para “*práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem*”. Embora esse enunciado não especifique exatamente do que trata quando sugere que a linguagem deva ser o ponto de partida e de chegada, o emprego da palavra “linguagem”, em DF, não remete o co-enunciador a um trabalho específico com o sistema, ou seja, com a língua.

A intervenção monossêmica de DS parece dirigir o professor para o trabalho com a fala do aluno, mas com enfoque na língua. Isso nos autoriza, então, a observar a construção de um perfil de co-enunciador que não distingue um termo do outro, por sua vez, também não distinguirá as escolhas teóricas que sustentam uma prática de ensino da outra.

Fragmento 6 – gêneros para leitura e produção textual/língua falada

(DS) **Escolhendo textos de expressão oral:** exemplos de textos literários: cordel (...), “causos populares” (...), textos teatrais, além de canções (...)[cordel] (em que se estudará um tipo de literatura coloquial, em versos), [casos populares] (a versão escrita dos contadores de história, em forma de prosa), [textos teatrais, além de canções] (a música popular como modalidade de expressão oral, **aliás muito mais próxima do cotidiano dos alunos**). (...) textos jornalísticos: trecho de programa de rádio (...) entrevista **(que permite analisar o encadeamento de idéias, a argumentação, além de alguns cacotes de linguagem)**

(DF) **GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS: LINGUAGEM ORAL:** Literários (cordel, causos e similares, texto dramático, canção). Identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. (...). **Identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções valores, preconceitos veiculados no discurso.**

Se, numa perspectiva enunciativa, não há transparência do dizer, o que nos afasta de uma visão de paráfrase enquanto um conjunto de objetos lingüísticos ou de igualdades semânticas, é preciso reconhecer a reformulação enquanto um acontecimento discursivo que sofre a pressão do interdiscurso e da posição de alteridade de um sujeito discursivo.

Assim, a entrada *expressão oral*, no título “*Escolhendo textos de expressão oral*”, ao reformular o título em DF “*Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos: Linguagem oral*” nos permite, em primeiro lugar, reconhecer a omissão da discussão sobre gêneros do discurso apresentada por Bakhtin (2003), e que embasa as propostas contidas em DF.

Mas, ao omitir tal discussão, DS aponta para a sobrevivência de uma visão de língua que se opõe à de DF, levando-nos a acreditar que o perfil que se delineia em DS

seja o de um professor que prescinde das discussões contidas em DF, especialmente a de gêneros discursivos.

Desta forma, a palavra *expressão* remete-nos à conjuntura da “comunicação e expressão”, enquanto escolha teórica dominante no ensino de língua materna, por volta dos anos 70, que, inclusive sustenta a antiga LDB, “*a música popular como modalidade de expressão oral*” e por onde o analista depara-se com DF: “*identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano*”. Por outro lado, reforça a visão pedocêntrica que continua atravessando DS “*aliás, muito mais próxima do aluno*”.

Nessa perspectiva, podemos analisar, interdiscursivamente, as entradas “*encadeamento de idéias*” e “*cacoetes de linguagem*” como fazendo parte de um léxico que também integra um conjunto de posicionamentos tradicionais do ensino de língua portuguesa e que se opõe a referenciais teóricos e conceitos que se podem apreender, interdiscursivamente, do seguinte enunciado “*identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções, valores e preconceitos veiculados no discurso*” .

Fragmento 7: Língua falada e ensino I

DS: Quando entra na escola, a criança já possui certa habilidade para a linguagem oral. [...] cabe ao ensino de Língua Portuguesa ampliar a capacidade da criança de usar a fala de forma competente, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso.

DF: Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e lingüística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabeleceram em sua vida escolar. Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas.

Como discute Fuchs (1994), ao “explicar”, a atividade parafrástica de reformulação discursiva implica uma relação sintagmática não-simétrica, em que DS pode ser paráfrase de DF, mas não o contrário. Assim, quando DS “explica” o ensino da língua oral, a não-simetria à qual nos referimos é um exemplo de alteração das escolhas que orientam DF, influenciadas pelas teses da Análise da Conversação.

DS começa inscrevendo seu professor em um léxico mais geral: “*a criança já possui certa habilidade para a linguagem oral*”, quando reformula “*os alunos já dispõem de competência discursiva e lingüística para comunicar-se*”, o que nos leva, interdiscursivamente, a um posicionamento teórico de como DF e DS compreendem o trabalho com a língua falada.

Em um primeiro momento, DS fala a um co-enunciador que parece adotar uma perspectiva normativa, pois a linguagem da criança é vista como algo insuficiente. Ao contrário, DF fala a um co-enunciador que analisa, como positiva, a competência discursiva e lingüística que o aluno traz e que são suficientes em seu cotidiano e na escola.

Além disso, enquanto DS atribui ao professor de língua portuguesa a responsabilidade de levar o aluno a “usar a fala de forma competente”, que reincidentemente se resume a “[*escolher*] *as palavras certas para cada tipo de discurso*”, observa-se que o sentido preferencial para *discurso* é o sentido cotidiano, ou seja, como sinônimo de texto falado. Por outro lado, DF, pressupondo um professor que diferencia “competência lingüística” de “competência discursiva”, atribui à escola a responsabilidade de abrir oportunidades para que o aluno utilize a fala em situações públicas.

Fragmento 8 – Língua falada e ensino II

(DS) Ao contrário da escrita, a fala, uma vez pronunciada, não pode ser reconstruída. Por isso, é imprescindível que se prepare muito bem a exposição. Elaborar esquemas e fazer uma aula prévia para outros participantes do grupo, ou mesmo individualmente, são etapas necessárias para o domínio da linguagem oral.

(DF) [o texto oral] diferentemente do escrito, uma vez dito não pode ser retomado ou reconstruído [a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV]. Assim, o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação de comunicativa (o espaço, o tempo) e, simultaneamente, levando-se em conta a fala no próprio momento da produção.

Para analisarmos este fragmento, precisamos considerar alguns pressupostos básicos da Análise da Conversação. Esta área de estudos da Lingüística, ao analisar o funcionamento da língua falada, entende que, em situações de interação oral, “os interlocutores envolvem-se em pelo menos três estratégias: a manutenção do turno, o “assalto” ao turno, e a passagem consentida do turno” (Castilho, 2001:37). Isto faz com que os falantes estejam permanentemente envolvidos em duas operações simultâneas: o planejamento e a execução lingüística em tempo real. Costuma-se dizer que a fala é um rascunho que se mostra o tempo todo. Portanto, “Do ponto de vista textual, o sistema de correção pode ser visto como um conjunto de “atos de constituição do texto falado”, que vão da escolha das palavras até a organização do texto propriamente dito.” (Castilho, 2001:43).

Dá ser freqüentemente necessário voltar atrás para corrigir o que foi dito. O sistema de correção é uma consequência dessa característica, e implica em eliminar os erros de planejamento – aqui não estamos falando de falhas cometidas contra a norma gramatical. É óbvio que nas entrevistas pode-se encontrar tanto uma quanto outra correção, mas neste nível de análise o que interessa é a correção do rumo da interação. Aliás, não estrague tudo começando logo a censurar os alunos por eventuais deslizes contra a norma. (Castilho, 2001:42)

O planejamento e o replanejamento da fala subordinam-se, naturalmente, à reação do público, aos contratos sociais, à posição sócio-econômica e cultural dos interlocutores, a uma determinada conjuntura sócio-histórica. Portanto, a interação face-a-face implica uma *atitude responsiva* sobre a qual nos fala Bakhtin (2003).

No entanto, ao “explicar” esse conjunto de teorias, parece estar sendo ignorado em DS que, em DF, a correção é no rumo da interação face a face e não de um uso da língua que não seja o padrão. Em outras palavras, há uma “interpretação”, em DS, de que a correção na língua falada é um problema que deve ser evitado e, através da modalização, sugere, “*é imprescindível que se prepare muito bem a exposição*”. As sugestões feitas pelo enunciador caminham na direção de uma interpretação equivocada da teoria: “esquemas” e “aulas prévias” pressupõem um professor cuja visão de língua oral ainda se prende ao entendimento tradicional de que a língua falada é uma reprodução da língua escrita e que, por isso mesmo, deve ser muito bem preparada, ou seja, treinada.

Este fragmento, inclusive, permite-nos melhor observar o que nos fala Fuchs (1994) a respeito do “jogo de ir e vir” da reformulação explicativa que a caracteriza como um texto misto, construído por uma relação sintagmática, ou seja, centrada na interpretação. Ao contrário, a reformulação imitativa estabelece uma relação paradigmática, em que o enunciador “cola-se” ao texto original, como um falso autor.

Assim, este segundo fragmento e os próximos sobre língua falada levam-nos a observar que co-enunciadores se igualam na imagem de desconhecimento sobre escolhas teóricas que amparam DF. Essa observação também nos remete a Foucault (2004), quando afirma que a *contradição* institui o modo de ser do discurso, pois, no momento em que os *PCN Fáceis de Entender, Língua Portuguesa* se apresentam como se fossem os *PCN-MEC, Língua Portuguesa*, já se deixam atravessar pelo interdiscurso, ou seja, por outros posicionamentos de língua e de ensino de língua materna.

(DS) **Uma boa forma de treinar textos orais** é organizar a leitura dramática de um trecho de peça teatral. **O aluno precisa treinar sua fala** para encontrar as pausas corretas e a intensidade da fala (...). Dispensando a cenografia e a memorização do texto, o professor concentra o foco de seus alunos na preparação da fala.

(DF) [o controle da fala só pode ocorrer previamente e simultaneamente.] **Dessa forma, ensinar a produzir textos orais, significa, sobretudo, organizar situações que possibilitem o desenvolvimento de procedimentos de preparação prévia e monitoramento simultâneo da fala.** Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, **pois é descabido treinar um nível mais formal de fala**, tomado como mais apropriado para todas as situações.

Dissemos, no Capítulo Metodologia, que conceitos do documento original eram tratados, na publicação, por meio de gêneros diferenciados, tais como Dicas, Perguntas e Respostas e Relatos de Experiências. Vimos que esses gêneros, definidos, neste trabalho, como primários, são apropriados pela publicação a fim de se construir um clima de cumplicidade, mais especificamente de “falar na linguagem do professor” – desse professor cuja imagem está aderida à DS. O trecho selecionado, em DS, para compor este fragmento é uma dica. Há um total de 10 dicas de Língua Portuguesa na publicação (anexo 1) e selecionamos esta porque se integra aos trechos sobre língua falada, além de corroborar o perfil de professor com o qual a publicação dialoga, especificamente, quando trata do tema.

A entrada “*Uma boa forma de treinar textos orais*”, antes de tudo, opõe-se à perspectiva de DF no trabalho com a língua falada. Primeiro porque a seleção do verbo *treinar* já nos remete às teorias comportamentais behavioristas, quando reformula *preparação prévia*, o que, interdiscursivamente, nos remete a perspectivas divergentes de trabalho com a língua falada. Assim, o modalizador *uma boa forma de treinar textos orais* (DS) oblitera as discussões em DF, introduzidas pela conclusiva “Dessa forma” e inscreve, no discurso, um professor colecionador de dicas que não precisa de compreensão mais ampla sobre a tarefa que deverá realizar. Atravessa, ainda, a Dica uma visão sobre o trabalho do professor de correspondência entre o aplicar (a dica) e o resultado (o aluno aprende, através do treinamento).

Além disso, a sugestão de leitura dramática introduzida por “*uma boa forma de treinar textos orais*” ocorre independente de um projeto, de um contexto, por exemplo, com o gênero textos dramáticos. Também não entendemos como se pode “preparar a fala” em uma leitura dramática dissociada da cenografia ou da memorização do texto, como propõe DS, sem que se tenha um partido bastante instrumental da língua, o qual não encontra qualquer apoio em DF.

A insistência em treinar a língua oral, observada neste fragmento, orienta-nos para formações discursivas em oposição, embora do ponto de vista da encenação, estejamos na mesma formação discursiva.

Fragmento 10: Língua falada e ensino IV

(DS) **Mas, a professora não comenta, nessa hora, os erros de português** de seus repórteres mirins. **“Deixo o comentário dos erros então para mais tarde”**, explica Dayse. (...) A experiência (...) foi um sucesso de audiência.

(DF) **No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita**, o que se almeja **não é levar os alunos a falar certo. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso**, de utilização da linguagem adequada.

Assim como no fragmento anterior, este também trata de conceitos e práticas de ensino do documento original, via apropriação de um gênero primário, mas, neste caso, temos um Relato de Experiências. Narra-se a experiência de uma professora, cuja proposta foi envolver os alunos com o discurso jornalístico, enquanto representante do “texto” oral.

Assim, neste fragmento, por meio do discurso direto, as aspas deixam aparecer a dupla enunciação, mas quem tem a “voz” explícita, na cena, não é o locutor-intérprete da publicação, como costuma ocorrer nos textos de divulgação científica analisados por Authier-Revuz (1998). Aqui, “dá-se voz” ao professor, enunciador do discurso citado⁴⁰ que vai narrar parte de sua experiência, “*um sucesso de audiência*”, como elogia o enunciador do discurso citante.

A encenação de “dar voz ao professor”, através do “relato de experiências bem sucedidas” nos remete, interdiscursivamente, para um professor que rejeita a intromissão de DF, confundido com o lugar da teoria, do pesquisador ou do especialista, ou seja, com o lugar de um profissional que está de fora do trabalho de ensinar, mas que costuma avaliar e dirigir críticas permanentes ao trabalho do professor⁴¹. Assim sendo,

⁴⁰ Discurso citante e discurso citado integram a dupla enunciação aberta pelo discurso direto. Para Maingueneau (2004), “O discurso direto (DD) não se contenta em eximir o enunciador de qualquer responsabilidade, mas ainda simula restituir as falas citadas e se caracteriza pelo fato de dissociar claramente as duas situações de enunciação: a do discurso citante e a do discurso citado. (...) Mesmo quando DD relata falas consideradas como realmente proferidas, trata-se apenas de uma encenação visando criar um efeito de autenticidade. (Maingueneau, 2004: 140-1)

⁴¹ Para Machado (2004), pesquisador que integra o ERGAPE: Ergonomia da Atividade dos Profissionais da Educação, a atividade do professor, em geral, é pensada, prescrita e julgada por profissionais que se acham fora do trabalho de ensinar. “Isso ocorre sem dúvida porque a atividade do professor e as situações de trabalho são consideradas conhecidas pelos que tomam decisões sobre elas e pelos pesquisadores, ou porque elas são suficientemente conhecidas por eles para que as questões sobre as prescrições, as práticas efetivas e de formação possam lhes parecer problemáticas. Por exemplo, os que concebem um cenário

o relato cumpriria o papel de encenar uma “qualificação”, ou um “treinamento” ou uma “formação” do profissional professor que se dá pelas próprias pessoas que exercem o ofício ou que protagonizam o trabalho.

A entrada introduzida pelo *operador argumentativo* mas⁴² “*Mas, a professora não comenta, nessa hora, os erros de português de seus repórteres mirins. “Deixo o comentário dos erros então para mais tarde”*”, traz para a enunciação a voz de um outro enunciador/professor, ou seja, daquele que corrige, na hora, os erros cometidos pelos alunos e que é desautorizado pelo enunciador do discurso citante. Isto nos encaminharia para um professor que estaria se opondo à não correção do erro, ou seja, o enunciador do discurso citante, ao abrir a concessão, através do mas, confirmada pelo enunciador do discurso citado, constrói a imagem de um professor tradicional, porém mais “flexível”, porque deixa para comentar esses erros “mais tarde”.

Uma última consideração não menos importante e que parece atravessar o fragmento, enquanto representante da rejeição a DF, é que a expressão: “erro de português” (DS) nos orienta para um léxico que se opõe à formação discursiva em DF. Enquanto aquele fala de um lugar tradicional, onde a fala apresenta erros de português e a teoria gramatical da norma culta e o dicionário são modelos que se aplicam indiscriminadamente à língua falada; este fala de outro lugar, ou seja, daquele que vem ressignificando a noção de erro em Língua Portuguesa, tendo em vista que o falante nativo, dificilmente, comete-os. Tal posicionamento, inclusive, propõe a distinção de erros de português de erros ortográficos, pois, como lembra Perini (2001), em uma passagem irônica de suas reflexões: “Pretendo trazer aqui boas notícias. Vou sustentar que, apesar das crenças populares, sabemos, e muito bem, a nossa língua” (Perini, 2001:11).

pedagógico ou didático não integram em seu dispositivo as dimensões da atividade do professor em situação concreta, do mesmo modo como as características desta última não correspondem à situação prototípica por eles proposta.” (Machado, 2004: 38-9)

⁴² Na teoria polifônica de Ducrot (1984), “o *mas* constitui o operador argumentativo por excelência, já que os enunciados que contêm *mas* e seus similares, bem como os que contêm operadores do paradigma *embora*, permitem introduzir, num de seus membros, a perspectiva que não é – ou não é apenas – a do locutor, para, em seguida, contrapor-lhe a perspectiva deste, para a qual o enunciado tende. (Koch, 2003: 71)

(DS) **E aqui, no terceiro e quarto ciclos que se formam leitores.** Não é uma tarefa fácil nem se faz da noite para o dia. (...). **Caiu em desuso a prática de aproveitar textos literários como forma de ensinar um ponto de gramática ou alguma lição moral.** (...).

A literatura deve ser tratada como um fim em si (...). **O objetivo do trabalho com textos nesses ciclos é criar o gosto pela leitura.**

(DF) **O terceiro e o quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores,** pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou limitam-se às estratégias de leitura adquiridas nos ciclos iniciais, sem avançar. (...).

É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais...) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

“*É aqui, no terceiro e quarto ciclos que se formam leitores*” é uma afirmação absoluta, que reformula “*o terceiro e o quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores*”. Pressupõe-se, em DS, um professor ingênuo, que acha que os alunos chegam ao 3º e 4º ciclos sem qualquer experiência de leitura. Parece-nos, ao contrário, que DF pressupõe um professor que sabe que seu aluno traz essa experiência, mas considera decisivos os ciclos em referência para ampliá-la.

A imagem de um co-enunciador com vocabulário mais geral e sem domínio de um vocabulário mais complexo e desqualificado para discussões a respeito dos gêneros literários de ficção também se explicita a partir da expressão “*caiu em desuso*” em oposição a “*é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação ao texto literário*”. Além disso, “*caiu em desuso*” desqualifica o professor que usava textos literários com objetivos que não o texto em si e, sem maiores explicações, como por uma questão de moda, esse professor é orientado a trocar uma prática por outra.

A entrada “*O objetivo do trabalho com textos nesses ciclos é criar o gosto pela leitura*”, ao reformular “*que não aquelas [intenções morais, tópicos gramaticais] que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias*”, confirma o que apreendemos neste fragmento, ou seja, um professor com vocabulário geral, ingênuo e desqualificado para discutir questões um pouco mais complexas a respeito do gênero ficção. E, mais uma vez, o professor tradicional, pois a palavra texto insiste em aparecer, ignorando a orientação de DF, em outras palavras, o trabalho com gêneros discursivos.

(DS) Mas escrever um texto coerente, que seja claro e objetivo, exige do aluno um domínio da linguagem escrita que, muitas vezes ele ainda não possui. **Um bom método para que se produzam escritores até o fim do Ensino Fundamental é dividir a produção de textos em várias etapas, assim como fazem os profissionais.** [uma dessas etapas é a] Autoria – Aqui o aluno terá autonomia para desenvolver o próprio texto, tanto no plano do conteúdo (“o que dizer”) quanto no da expressão (“como dizer”).

(DF) Bem desigual é a tarefa do aprendiz [desigual da do autor que submete seus escritos a uma série de profissionais]. Espera-se que **o aluno** coordene sozinho todos esses aspectos [o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho]. **Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção.**

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

Como em outros fragmentos analisados anteriormente, a não-transitividade (Fuchs, 1994) estabelecida pela atividade discursiva de reformulação parafrástica implica uma não-transposição do conteúdo, que, por sua vez, implica escolhas condicionadas à imagem que se tem de seu co-enunciador.

Embora este fragmento sobre *produção de textos escritos* seja extenso, ele nos chama atenção pelas diferenças nas escolhas realizadas por DS em relação a DF. Detendo-nos em DF, observamos uma comparação do processo de produção do escritor consagrado com o de produção escrita do aluno. Para o primeiro, a tarefa de escrever é árdua, entretanto auxiliada por uma série de outros profissionais. Em outras palavras, os escritores consagrados contam com preparadores de originais, revisores, coordenadores editoriais etc. Apropriando-se deste enunciado, observamos que, em DS, ele é transformado em “*um bom método para que se formem escritores até o final do ensino fundamental*”, ou seja, uma espécie de passo a passo para as aulas de produção textual e de onde os alunos “*sairão escritores*”.

Dessa forma, a entrada “*Um bom método para que se produzam escritores (...) é dividir a produção de textos em várias etapas, assim como fazem os profissionais*”, ao reformular “*identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção*”, deixa-nos entrever, em primeiro lugar, um professor ignorante que supõe que o processo de criação do escritor consagrado ocorra pelas etapas que DS vai enumerar (e que devem ser ensinadas ao aluno). Em segundo lugar, e de forma recorrente, a concepção de que a estratégia está em correspondência com o resultado. Ignora-se, assim, a complexidade que envolve o

processo de formação de escritores, bem como o esforço mental de idas e vindas acionadas pelo professor nesse processo.

A alteração é bastante explícita também se considerarmos o parágrafo em que DS “explica” a autoria como algo oposto a DF. Para DS, *autoria* é um dos métodos que leva o aluno a ter autonomia para produzir seu próprio texto no plano do conteúdo e no da expressão. Para DF, *autoria* é uma, entre outras atividades de produção textual, que envolve grande complexidade, porque nela o aluno precisa articular os dois planos: o do conteúdo e o da expressão.

Fragmento 13 – Análise lingüística

13.1.

(DS) **Por que atualmente a gramática é chamada de análise lingüística?**

(DF) Prática de análise lingüística

Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática.

Este fragmento também se dá pela apropriação de um gênero primário e, entre as nove ocorrências de “perguntas e respostas” apresentadas pela publicação, em Língua Portuguesa, selecionamos essa porque melhor representa, discursivamente, o perfil de professor que vem sendo construído ao longo dos *PCN Fáceis de Entender*.

Para Bakhtin (2003), o jogo de perguntas e respostas nada mais é do que “a simulação convencional da comunicação verbal e dos gêneros primários do discurso.” (Bakhtin, 2003, p. 295).⁴³ Se observarmos o enunciado em DF “*prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática*”, o não, a exemplo do subitem 5.2, fragmento 5, também estabelece uma *negação polêmica* em que se rebaixa a afirmativa de algum enunciador (E2 - “*por que atualmente a gramática é chamada de análise lingüística?*”) que tenha sustentado o ponto de vista ao qual se opõe E1. Assim, a publicação “dá voz ao professor”, entretanto é a voz da obscuridade, “rebaixada”, pois a pergunta “feita pelo professor”, em DS, é contestada por essa negação polêmica, em DF.

⁴³ É um jogo característico dos gêneros retóricos (que incluem certos modos de vulgarização científica); aliás, todos os gêneros secundários (nas artes e nas ciências) incorporam diversamente os gêneros primários do discurso na construção do enunciado, assim como a relação existente entre estes (os quais se transformam, em maior ou menor grau, devido à ausência de uma alternância dos sujeitos falantes). (Bakhtin, 2003, p. 295)

Ainda mereceu nossa atenção a resposta cuja entrada em negrito também nos encaminha para a construção de um professor mais preocupado com a teoria gramatical.

13.2

(DS) Por que atualmente a gramática é chamada de análise lingüística?

O ensino da gramática tradicional tomava como base de reflexão a frase, parando no ponto final. (...) A partir dos ensinamentos da Lingüística Aplicada, a aprendizagem da gramática concentrou-se no texto como unidade de trabalho. Surgiram, então, diversos temas novos para análise. **Entender como se articulam as diversas frases de um texto ou como se dá a coesão de um período ganhou importância na análise lingüística praticada atualmente. Por outro lado, algumas minúcias da gramática normativa tornam-se, muitas vezes, dispensáveis.**

(DF) Prática de análise lingüística

Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática. Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. **Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos.**

Discursivamente, a voz da ciência é naturalmente valorizada. Por outro lado, há uma rápida avaliação do ensino tradicional, explicitamente desqualificado. No entanto, parece haver uma opção por uma abordagem gramatical na medida em que “*Entender como se articulam as diversas frases de um texto ou como se dá a coesão de um período ganhou importância na análise lingüística praticada atualmente*” reformula “*Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos*”.

Portanto, percebemos que um universo lexical que representa escolhas teóricas de DF, tais como “dimensões pragmática e semântica” que deveriam ser articuladas à “atividade discursiva” são reformuladas por um universo lexical que representa, por sua vez, uma abordagem mais tradicional, tais como “*entender como se articulam as diversas frases de um texto*”, “*coesão de um período*”, e que parece se opor a DF.

Fragmento 14 – Ortografia

(DS) Abra os olhos. Você vai achar um erro

As bruxas, nesse caso, são os erros de português que estão por aí, espalhados pela cidade (...) Armados de blocos de anotação e câmeras fotográficas, os alunos da 6ª. Série (...) saíram para as ruas e documentaram uma montanha de erros em placas, faixas, panfletos e anúncios. **Depois da coleta, a classe analisou os erros mais comuns, as categorias profissionais que cometeram as barbaridades.**

(DF) Ortografia

A ortografia ainda vem sendo tratada [...] por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia (...). Entretanto, é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico e das convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente da modalidade escrita.

Um outro exemplo de gênero diferenciado no interior da publicação é o que selecionamos para analisar, neste último fragmento, em que a ortografia, aliás, único espaço da publicação dedicado ao tema, ocorre por meio de um Relato de Experiências. Assim, enquanto o léxico, em DS, remete-nos ao período histórico da Inquisição, como “caça às bruxas”, “armados de blocos de anotações” “os alunos saíram para as ruas”, relata-se uma experiência pontuada de preconceitos que, tradicionalmente, caracterizaram as práticas de ensino de ortografia, como exemplifica o enunciado “*depois da coleta, a classe analisou os erros mais comuns, as categorias profissionais que cometeram as barbaridades (...)*”.

Dessa “nova postura de ensino”, em “oposição” às tradicionais “que valorizavam o erro”, emerge um professor que se opõe às escolhas teóricas que orientam o documento oficial, também nesse tema. Até porque o léxico que nos remete à inquisição fala a um professor que, como vimos no décimo fragmento, opõe-se à não correção do erro, mas que, neste item, assume uma postura extrema, a de caçador dos “erros de português”.

Diríamos, portanto, que tal reformulação apresenta outro posicionamento do trabalho com ortografia, se consideramos que se pode pressupor, em DF, um professor capaz de “*desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico e das convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia como porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente da modalidade escrita*”.

4.3. O lugar do professor e do trabalho do professor nos *PCN Fáceis de Entender*

Este item tem como objetivo consolidar a unidade dos 14 fragmentos analisados e, para isso, retomaremos alguns aspectos discursivos que, no confronto entre DS e DF, atravessaram nossas análises e assumiram relevância na construção do perfil de professor contido nos *PCN Fáceis de Entender*.

Como dissemos na Introdução desta dissertação, a publicação em estudo faz parte de um conjunto de escritos que falam sobre o trabalho do professor, em nosso caso, do professor de Língua Portuguesa. Em vista disso, o primeiro aspecto que mereceu nossa atenção diz respeito à imagem construída desse trabalho, pois, como se pôde observar nos fragmentos 1, 2 e 7, de forma mais evidente, aparece em DS um perfil de profissional restrito ao aluno e à sala de aula, como se o professor estivesse isolado da sociedade, da história e do mundo.

Esse professor com o qual dialoga os *PCN Fáceis de Entender* constrói-se a partir de uma visão racionalista do trabalho, na qual a aplicabilidade da estratégia está em correspondência direta com o resultado. No caso da docência, esse resultado refere-se diretamente à eficácia e o sucesso da aprendizagem. Além dos fragmentos 1, 2 e 7, tal concepção atinge expressão máxima, a nosso ver, na confrontação entre DS e DF, do Fragmento 12, Produção de textos escritos. Assim, a complexidade do trabalho que envolve o esforço mental feito pelo professor e que interfere na decisão a ser tomada para cada momento, cada aluno ou classe e que, inclusive, exclui outras decisões, não encontra eco na publicação. Em outras palavras, o trabalho do professor, enquanto uma *unidade de observação* ou *atividade*⁴⁴, não é considerado.

Ao contrário do perfil construído na revista, o trabalho do professor é dialógico e socialmente mediado, porque o convoca a redefinir suas atividades a partir do encontro com a classe e sua necessária organização para mobilizá-la em torno dos meios de trabalho. É, inclusive, a partir do engajamento dialógico dos alunos, com esses meios, que eles se apropriam dos conteúdos; o professor redefina suas atividades também a partir do encontro com outros professores, com os saberes tradicionalmente acumulados pelos profissionais da área, com os pais, com seus orientadores, diretores, demais funcionários e seus empregadores.⁴⁵

Além de redefinir suas atividades a partir dos encontros sociais que fazem parte de seu cotidiano, o professor é convocado a prescrever⁴⁶ não só para os alunos, mas

⁴⁴ Para a Ergonomia e Psicologia do Trabalho, “A tarefa refere-se ao que *deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito.” (Machado, 2004: 39)

⁴⁵ Sobre o tema “ensino como trabalho”, conferir Amigues (2002) e Machado (2004).

⁴⁶ “Para a psicologia do trabalho ou para a ergonomia de língua francesa, as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de suas atividade.”

também para si mesmo, pois sua atividade abrange a concepção, a organização e a regulação do meio de trabalho dos alunos, bem como o uso de ferramentas que irá dispor e que, por ele, são permanentemente reinventadas. Portanto, ao contrário da *tarefa*, todo esse esforço mental que integra diariamente o trabalho do professor está diretamente relacionado à *atividade* e só é possível de ser observado por uma abordagem ergonômica.⁴⁷

O segundo aspecto que atravessa os fragmentos analisados e colabora para a construção do perfil de professor contido nos *PCN Fáceis de Entender* é o apagamento, no fio do discurso, do diálogo entre o texto fonte e o texto segundo. Este apagamento ocorre com a ausência, mesmo que aparente, de um locutor intérprete que teria a função de transitar entre as duas línguas como é comum nas reformulações explicativas, especialmente no gênero divulgação científica analisado por Authier-Revuz (1998). Conseqüentemente, apaga-se também a posição enunciativa que DF ocuparia em DS, caso esse maquinário entre um discurso e outro fosse explícito.

A publicação afirma que “Os professores têm um papel fundamental na construção do Brasil dos nossos sonhos”, que “Investe na qualificação e valorização deles” ou que “Bom professor, Brasil melhor”. No entanto, o lugar ao qual lhes reserva é de desqualificação frente à ciência. Retomando o gênero divulgação científica à luz do estudo realizado por Authier-Revuz (1998), este, quando explicita o maquinário das idas e vindas de um locutor-intérprete responsável por garantir a comunicação entre co-enunciador e ciência, ao mesmo tempo em que valoriza seu co-enunciador - ávido pelos conhecimentos científicos - valoriza a ciência, a qual goza de status privilegiado neste tipo de texto. Claro está que o modo tradicional de fazer ciência⁴⁸ nem está em questão e é, assim, corroborado pelo próprio gênero. Pontuamos, inclusive, o momento em que público e ciência se encontram nessa situação de enunciação, mesmo que valorizados por uma encenação da comunicação que já traz em si a sua própria degradação.

Ao contrário, os *PCN Fáceis de Entender* caracterizam-se pelo apagamento, no fio do discurso, da posição enunciativa que pertence(ria) aos *PCN-MEC, Língua*

(Machado, 2004: 42). Por exemplo, integram escritos prescritivos do trabalho do professor, a LDB, os regimentos escolares, o PPP – Plano Político Pedagógico, os planejamentos escolares, entre outros.

⁴⁷ “Em sua origem, a teoria da atividade (LEONTIEV, 1974, 1984), oriunda das teses vygotskianas foi proposta pelos psicólogos russos do desenvolvimento e da educação. Mas foi primeiro no campo da psicologia do trabalho e da ergonomia de língua francesa que a atividade passou a ter função heurística, permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, de outro.” (Machado, 2004: 39)

⁴⁸ Sobre o tema, conferir CALLON (2004)

Portuguesa, e sua desqualificação, pois, conforme divulga, a partir de um pressuposto, o documento original é difícil de entender. Constrói-se, então, o diálogo com um professor que deve ser mantido a distância do discurso fonte.

Na conjuntura em que se inscrevem os *PCN Fáceis de Entender*, a qualificação do professor assume centralidade para a educação pública, mas essa centralidade ocorre num momento em que se busca a diminuição da presença estatal no setor e o aumento dos mecanismos de avaliação. Em outras palavras, os problemas da educação ficam resumidos a uma questão de eficiência em que o professor é visto como o principal responsável pelos resultados escolares.⁴⁹ Podemos dizer, a partir daí, que esse professor com o qual dialoga a publicação goza de um prestígio profissional dúbio e relativo. Na verdade, constrói-se, discursivamente, um semi-profissional.⁵⁰

Entendemos, então, que o apagamento, no fio do discurso, do locutor-intérprete e do lugar enunciativo dos *PCN-MEC* dialoga com uma visão depreciada da docência, em que sua carência é vista como específica da própria formação; que dicotomiza teoria e prática e colabora para a desvalorização do saberes contidos no documento oficial.⁵¹ Estas características reforçam o aspecto discursivo visto anteriormente, o de que o trabalho docente esteja restrito à aplicabilidade de uma série de estratégias que prometem ser “um sucesso de audiência.”

O terceiro e último aspecto discursivo responsável pela construção desse perfil de professor carente e de formação deficiente é, por sua vez, um desdobramento do segundo. Considerando, de um lado, que a publicação se propõe a resumir, em linguagem simples, as principais propostas do documento oficial e, de outro lado, considerando que os professores contidos nos *PCN Fáceis de Entender* são, discursivamente, convidados a ignorar a posição enunciativa do documento original, somos levados a concordar com Foucault (2004), quando afirma que cabe ao analista descrever as asperezas de uma formação discursiva, na medida em que elas não se apresentam como transparências ou unidade do pensamento, são “um espaço de dissensões múltiplas”; “um conjunto de oposições diferentes cujos níveis e papéis devem ser descritos” (Foucault, 2004: 175). Assim, a confrontação entre DS e DF em boa parte dos fragmentos relativos ao segundo tópico *Visão de Ensino de Língua Materna*, quando obliteram os conceitos e discussões contidos em DF (fragmentos 3, 4

⁴⁹ Follari, 2002: 151

⁵⁰ Follari, 2002: 156

⁵¹ Follari, 2002: 156

e 6), quando dirigem o professor para conclusões categóricas sem maiores reflexões ou alusão a referenciais teóricos contidos no texto fonte (fragmentos 5, 6, 7, 8 e 9, 11), quando se opõem a conceitos, como vimos nos fragmentos que discutem a questão do *erro de português*, da língua falada, da ortografia (fragmentos 8, 9, 10, 13 e 14) ou quando oferece ao professor um lugar desqualificado, como vimos no fragmento 13, encaminham-nos para a contradição, como lei de existência do discurso e para a difração da posição de sujeito que, no interior de uma mesma formação, pode assumir várias posições de sujeito.

Antes de nos dirigirmos às Conclusões, é importante sublinhar que, nesse Item, tivemos como principal intenção consolidar o diálogo entre as 14 análises resultantes do confronto entre DS e DF. Embora cada aspecto assuma maior ou menor relevância a cada análise, os três aspectos discursivos apontados, quais sejam, a imagem do trabalho do professor aderida à publicação, em primeiro lugar; o apagamento no fio do discurso do lugar do Discurso Fonte e do tradutor intérprete, em segundo; e, em terceiro lugar, o diálogo com formações discursivas que se opõem à formação discursiva do Discurso Fonte e que atravessa a publicação, estão presentes em todos os fragmentos. Tais características levam-nos ao encontro do *princípio da sistematicidade* discutido por Peytard e Moirand (1992)⁵², quando os autores chamam atenção para o fato de que não há variante aleatória, porque o sentido depende da diferença que se marca nos estágios de um discurso sujeito às alterações. E, com efeito, essas variantes apresentam um valor que se estabiliza dentro de suas relações com as outras do conjunto e precisam ser identificadas pelo analista.

⁵² Item: 3.3.3. Peytard e Moirand: reformulação – “imagem” plena de detalhes, Capítulo 3, Referencial Teórico.

Conclusões

Esta pesquisa se propôs a analisar como, discursivamente, um determinado perfil de professor foi atualizado nos *PCN Fáceis de Entender*. Ao selecionarmos nosso material como tema central de trabalho e nele reconhecendo uma reformulação explicativa dos *PCN-MEC/1998*, Língua Portuguesa, 5ª. a 8ª. Séries, inquietava-nos o tratamento que o documento original recebera da publicação.

Levantávamos, assim, a hipótese inicial de que a má formação em Lingüística, na graduação, impedia os professores de manterem um diálogo com o documento original, o que os levava, então, a tomar os *PCN Fáceis de Entender* como referência, em visível substituição ao *PCN-MEC*. Motivados por isso, iniciávamos um caminho de investigações que nos reduziam à posição de “denúncia da alienação” (Fischer, 2002: 50) a que estavam submetidos os professores.

As contribuições de Foucault (2004-b) para repensar nosso córpus, sob outras bases, foram decisivas, pois, assim, vimos que comprometer-se ética e politicamente com as questões de nosso tempo não passa por uma crítica global da sociedade, nem por indicar soluções ideais e mirabolantes.

Passamos a melhor “escutar” o que os diversos enunciados que falavam do professor estavam construindo discursivamente. Em que descontinuidades, recorrências e rupturas, portanto, inscrevem-se os *PCN Fáceis de Entender* e como colaboram para subjetivar esse professor ao qual eles “socorrem”, depois dos efeitos produzidos pelos *PCN-MEC/1998*, Língua Portuguesa.

Outros referenciais teóricos também contribuiram para que a tarefa de compreensão da paráfrase, enquanto operação discursiva da reformulação ocorresse numa perspectiva enunciativa.

Dessa forma, se concebemos o sujeito discursivo enquanto uma ilusão que pensa que conhece o que diz, mas, ao contrário é um conjunto de dispersões e descontinuidades (Foucault, 2004:61); se o enunciado é uma luta entre o mesmo e o outro que inscreve no discurso sua heterogeneidade, impondo-lhe a “sobrevivência de apenas um” (Authier-Revuz, 1990), podemos dizer que as análises realizadas nos remetem ao que Foucault (2004) propunha na análise do documento como monumento, ou seja, o de que “não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época” (Foucault,

2004:51), porque todo discurso define a posição que um sujeito pode e deve ocupar em um determinado momento, cabendo descrever “o que os tornou possíveis [os conceitos] e como essas ‘descobertas’ puderam ser seguidas de outras que as retomaram, corrigiram, modificaram ou eventualmente anularam” (Foucault, 2004-b:48).

Assim, ao longo das análises, pudemos observar que está na “ordem do discurso” dos *PCN Fáceis de Entender* uma “encenação da comunicação”, como explica Authier Revuz (1998), mas, em nosso caso, uma encenação da compreensão do documento oficial. Para isso, interpela-se o professor por uma imagem em que DF e DS são lugares incompatíveis, pois o primeiro ocupa o lugar da “teoria” e o segundo o da “prática”. O lugar da prática é aquele com o qual o professor se reconhece e é aquele oferecido pelos *PCN Fáceis de entender*. É um lugar estável, colorido e harmônico, preenchido por palavras cotidianas, por ordens e dicas, necessitando apenas de adaptação, na forma como orienta a publicação, para que as aulas sejam um “sucesso de audiência”.

Não caberia, dessa forma, a encenação de um locutor-intérprete que, a todo momento, procura restabelecer o diálogo entre a “ciência” e um público leitor, ávido pelo conhecimento das várias vozes que protagonizam a ciência e suas mais recentes descobertas, como explica Authier-Revuz (1998). A imagem à qual o co-enunciador/professor está convidado a ocupar é uma imagem de distância dos conceitos colocados em circulação pelo documento original. Imagem construída, assim, pelo distanciamento e apagamento dos referenciais teóricos, conceitos e práticas pedagógicas aos quais se filiam o documento original.

Essa distância instaurada pela encenação da compreensão, justifica-se se considerarmos o incômodo criado entre os “professores reais” pelo *PCN/MEC, Língua Portuguesa, 5ª a 8ª. Séries*, incômodo ao qual nos referimos no início deste trabalho e que autoriza uma paráfrase explicativa, com toda sua ambigüidade e contradição, a restabelecer a comunicação entre ciência e público, restabelecendo, por sua vez, a “ordem social”. E, como explica Authier-Revuz (1998), associa “o êxito de sua transmissão-aquisição do discurso da ciência ao fracasso de sua degradação.” (Authier-Revuz, 1998:121).

Assim sendo, quando se abre o debate entre “ciência” e professor, na maioria das vezes, por gêneros diferenciados (Perguntas e Respostas, Relatos de Experiências e Dicas), há um convite, na publicação, para que seu co-enunciador ocupe um lugar desqualificado, onde o que se pergunta, o que se narra ou que se sugere são operações

discursivas, elas mesmas, de degradação e de desqualificação, como pudemos observar em alguns fragmentos analisados.

Freqüentemente, interpela-se o leitor por um distanciamento bastante expressivo entre o que explica DS e o que trata DF. Por vezes, o primeiro explicita um tradutor-intérprete que parece até ignorar os conceitos debatidos no documento original, como é o caso dos temas que envolvem a língua falada e ensino. Nesse caminho de escolhas, a saída encontrada é, quase sempre, para uma perspectiva normatizante e uma abordagem gramatical.

Esse recorrente distanciamento entre o que explica DS e o que propõe DF, em que o primeiro, mesmo apresentando-se como o outro, deixa sobreviver abordagens tradicionais sobre o ensino de língua portuguesa, é um movimento enunciativo que acaba inscrevendo um perfil de professor tradicional, desqualificado, ignorante e despreparado para compreender DF.

Tais observações vão ao encontro do que explica Fuchs (1994) sobre as escolhas realizadas por um locutor-intérprete, orientadas pela imagem de seu interlocutor e de si mesmo (locutor-intérprete). Tais escolhas não são neutras, estão presas à situação enunciativa, envolvem transformações, dependem dos objetivos definidos pelo sujeito reformulante, das atividades languageiras nas quais está envolvido, de seu conhecimento de mundo, de contratos de ordem situacional, ou seja, da representação que tem da situação de enunciação que envolve o texto original e a sua própria situação de reformulação.

Sabemos que uma pesquisa, especialmente em Análise do Discurso, não se pretende detentora da verdade. Nossas conclusões são resultantes de um recorte que, através de uma opção de análise, investiga práticas discursivas que subjetivam e constroem uma determinada identidade. Partem do fato de que a construção identitária do sujeito liga-se à construção dos saberes, que, por sua vez, ligam-se ao exercício do poder. Assim, não há conclusão que seja definitiva, pois no momento em que se dão a ler, já se abrem a outros enfoques, a outros sentidos, se é verdade que toda produção discursiva tem um efeito multiplicador.

Não foram poucos os momentos em que nos deparamos com esse efeito multiplicador, quando realizávamos nossas análises. A todo instante, éramos tentados a aprofundar um e outro tema que poderiam enriquecer os fragmentos que compuseram nosso cópús, mas precisamos impor-lhes certo limite de tratamento, em vista dos objetivos de pesquisa a serem alcançados. Contudo, destacamos que a questão da

apropriação de gêneros primários realizada pela publicação⁵³, em estudo, enquanto uma operação discursiva de construção do perfil de professor com o qual ela dialoga, assumiu relevância inesperada em nossas análises e envolveu pontos que não puderam ser exaustivamente tratados neste trabalho, o que, provavelmente, deixa-os aberto para futuras pesquisas.

Os intensos debates e estudos que marcaram esses dois anos de trabalho nos permitiram chegar até aqui com a certeza de que o maior mérito desse processo foi a possibilidade de discutir e pensar, sob outro paradigma, a educação, o trabalho e as verdades que se constroem sobre o professor. Também não é menor a satisfação de dividir os resultados desse processo. Ele nos permite concluir que o “jogo das coações e das limitações que, em um momento determinado, se impõem ao discurso” (Foucault, 2004-b:215) faz com que o aparecimento dos *PCN Fáceis de Entender* reitere um perfil de professor desqualificado, sobretudo, para colocar o país na era da competição, “marcada por avanços científicos e progressos tecnológicos”.

Como já dissemos, é um professor percebido como lugar de carências, que precisam ser sanadas pelo espetáculo da formação, a qual deverá ocorrer em serviço ou a distância. O percurso realizado nesta pesquisa autoriza-nos a pensar que os *PCN Fáceis de Entender*, ao convidarem o documento original a ocupar o lugar da teoria, entendida, aí, como um bem produzido por aqueles que sabem e consumida por aqueles que não sabem, reforçam práticas que abrangem governos, instituições de ensino superior, especialistas, empresas, publicações, a imprensa, e que são responsáveis por fazer circular uma determinada imagem de professor.

É certo que, como todos os dispositivos de controle que se abateram sobre a educação pública, em qualquer nível, acionados na gestão de Fernando Henrique Cardoso, os *PCN Fáceis de Entender* de Língua Portuguesa colaboram muito mais para uma encenação da compreensão, assim como a gestão do referido Presidente concorreu muito mais para a encenação da construção de medidas que tirariam a educação pública do “marasmo” em que ela se encontrava até então. Como vimos na introdução deste trabalho, são medidas que se submeteram às exigências do Banco Mundial, pois, o “Banco sabe” todos os passos para transformar os sistemas educativos dos países endividados em produtores de mão de obra barata e flexível. (Coraggio, 2003: 100,1)

No entanto, também é certo que os saberes não aparecem de uma hora para

⁵³ Fragmentos 9, 10, 13 e 14, Capítulo 4: Análises

outra, pois o que ocorre é uma transformação geral nas relações, alterando e renovando, mantendo ou apagando novos e velhos objetos, novas formas de enunciação, conceitos e estratégias; os saberes co-existem com suas permanências, repetições e mudanças. Assim, respeitadas as contribuições de diversas áreas de estudo para a Educação, não se pode esquecer que nem a Didática, nem a Pedagogia, nem a Lingüística vão salvar a educação pública brasileira. Temos um problema preliminar antes da ciência e dos saberes para resolver, e que, como nos referimos no capítulo I, de nossa dissertação, parece estar relacionado a investimentos no sistema educativo, que tem representando um grande nó para os países endividados, especialmente quando nos referimos à dignidade salarial do professor. Por outro lado, não se pode desconsiderar que a resistência ao sucateamento da educação ainda está nas mãos dos professores, e, quando se trata de professores de língua materna, é inevitável sublinhar a necessidade de se resgatar e de se consolidar a “formação discursiva” à qual se filiam os *PCN/MEC*, Língua Portuguesa, 5^a. à 8^a. Séries, por reunir um conjunto de saberes que, como já dissemos, investe na direção de se superar uma ótica normatizante e gramatical do ensino de língua materna.

Ao finalizarmos, não poderíamos deixar de reconhecer também, nos estudos e trabalhos que integram a Análise do Discurso de base enunciativa, a oportunidade de se fazer ciência em uma outra perspectiva que não seja a linear e, em que, tradicionalmente, pesquisadores integram uma casta iluminada, detentores do saber, em oposição àqueles que não são pesquisadores. Como professora de Língua Portuguesa, penso que nossa área de estudos nos traz a oportunidade de tornar próximo aquilo que parecia distante. Em outras palavras, depois de dois anos dedicados à pesquisa, volto para minha escola, para meus alunos e companheiros de trabalho, muito mais próxima do que sempre fora. E é neste processo que o pesquisador se constrói e se obriga a ultrapassar a si mesmo, na perspectiva discutida por Fischer (2004):

“Como aquele que transforma, em primeiro lugar, a si mesmo, aquele que, como o filósofo, é chamado a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento. Fica, então, para aquele que propõe uma determinada investigação, por simples que seja, o convite ao trabalho de pensar sua própria história para “liberar o seu pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente”. (Apud Foucault, Fischer, 2004:59)

Ainda inspirados em Fischer (2004), esperamos que todos os enganos, medos, riscos, acertos e todas as transformações ocorridas ao longo desse período para

ultrapassarmos a nós mesmos, enquanto pesquisadores, tenham conseguido deixar a “vida entrar intensamente” em nosso trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIGUÉS, René. *L'enseignement comme travail*. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction*. (pp.243-262). Note de synthèse pour Cognitique: programme Ecole et Sciences Cognitives, 2002.
- AROUCA, Márcia de Azevedo. *Do discurso à Educação no Brasil: uma interlocução com a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96*. Tese. PUC/SP, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)*. In: *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 19. Campinas: Unicamp, Jul-dez, 1990.
- _____. *A encenação da comunicação no discurso de vulgarização científica*. In: AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Trad. De Pfeiffer, C. R. e outros. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1998.
- _____. 2004. *Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso*. In: Authier-Revuz, J. *Entre a transparência e a opacidade – um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: Editora PUCRS, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAHRY, Thaíza Regina. *Os ciclos de endividamento da economia brasileira no período 1968-1999*. www.abphe.org.br/congresso2003/textos/abphe_2003_28.pdf, visitado em 08/02/2006
- BARBOSA, Jacqueline Peixoto. *Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: São os PCNs impraticáveis?* In: ROJO, Roxane (org). *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. EDUC – Editora da PUC-SP, 2001.
- BRANDÃO, Helena A. N. *Introdução à análise do discurso*. 2.ed.rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2004.
- CALLON, Michel. *Por uma nova abordagem da ciência, da inovação e do mercado. O papel das redes sócio-técnicas*. In: PARENTE, André (Org.). *Tramas da rede: Novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Rio de Janeiro: Sulina, 2004.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de Análise do Discurso*, São Paulo: Contexto, 2004.
- CORAGGIO, José Luis. *Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?* In: DE TOMMASI, Livia, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD,

Sérgio (org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, PUC-SP, 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.

FAÏTA, D. *Análise de práticas linguageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto*. In: SOUZA-E-SILVA, M.C.P. & FAÏTA, D. (orgs.) *Linguagem e Trabalho. Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002, p. 45-60.

FARIA, Gina Glaydes Guimarães de. *A revista Nova Escola: Um projeto político-pedagógico em andamento (1986-2000)*, Estado e Política Educacional – GT 05 - FE/UFG

FERREIRA, Ângela Corrêa. *Vulgarização científica e imagens discursivas do professor em manuais de livros didáticos de Inglês*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras-UERJ, 2002.

FILHO, Carlos Piovezani. *Entre vozes, carnes e pedras: a língua, o corpo e a cidade na construção da subjetividade contemporânea*. In: SARGENTINI, Vanisse e NAVARRO-BARBOZA, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos-SP: Claraluz, 2004.

FIORIN, José Luiz. *Polifonia textual e discursiva*. In: BARROS, D.L.P. de; FIORIN, L. (org.). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. SP: EDUSP, 1999, p. 84.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *A paixão de “trabalhar com” Foucault*. In COSTA Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

_____. *Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar*. In: COSTA Marisa Vorraber (org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002.

FOLLARI, Roberto Augustin. *Formación de formadores: contradicciones de la profesionalización docente*. *Pró-Posições*, vol. 13, n. 1 (37) – jan/abr. 2002, p. 150-162.

FOUCAULT, Michel. *Os intelectuais e o poder – conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze*. In: *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 6ª. ed., 1986.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2004-a.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004-b.

FRANÇA, Maristela B. *Uma comunidade dialógica de pesquisa*. Tese de Doutorado, LAEL, PUC-SP, 2002, p. 77-90.

FUCHS, Catherine. *Paraphrase et énonciation*. Ophrys, 1992.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GUATTARI, Félix. *Linguagem, consciência e sociedade*. In *Saúde e Loucura 2* – direção de Antonio Lancetti. São Paulo: Hucitec, 1990.

GURGEL, Maria Cristina. *Marcas da alteridade no discurso pedagógico*, In: PAULIUKONIS e GAVAZI, Maria Aparecida e Sigrid (org.) *Texto e Discurso – Mídia, Literatura e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

HILSDORF, W.L.S. *História da educação brasileira: leituras*, SP: Pioneira Thonson Learning, 2003.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INDURSKY, Freda. *O sujeito e as feridas narcísicas dos lingüistas*. Gragoatá, Niterói, n5, p. 111-20, 2. sem. 1998.

JB Online, 01/07/2003. *Avaliação internacional mostra desempenho de alunos de 41 países*. Dulcídio Siqueira, Editora WEB: Irla Maia.

Jornal do Brasil, p. A 11, 21/07/2003.

Jornal do Brasil, p. A 11, 14/11/2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: contexto, 2002.

MACHADO, A.R. (org.) *Trabalho do professor e trabalho de ensino*. In: *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina, EDURS, 2004.

MACHADO, Leila Domingues. *Subjetividades contemporâneas*. BARROS, Maria Elizabeth Barros de. *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDUFES, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em Análise do Discurso*. Campinas, SP: Pontos, 1997.

_____. 2004. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Uma política para o ensino da língua portuguesa no Brasil*. Conferência: VI Congresso Nacional de Estudos Lingüísticos e Literários (CELL), Salvador, 20/10/2002.

MIRANDA, Luciana Lobo. *Subjetividade: A (des) construção de um conceito*. SOUZA, Solange Jobim. (org.) *Subjetividade em questão*. RJ: 7 Letras, 2000.

MONNERAT, Rosane Santos Mauro. *Processos de intensificação no discurso publicitário e a construção do ethos*. In: PAULIUKONIS e GAVAZI, Maria Aparecida

e Sigrid (org.) *Texto e Discurso – Mídia, Literatura e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MUSSI, Amaline Boulos Issa. *Arrombassi, Layla! Ou SOS para os professores de língua nativa*. In: *Linguagem em Discurso* – Universidade do Sul de Santa Catarina – V. 1, n2 (2001) – Turbarão: Ed. Unisul, 2000.

NAFFAH NETO, Alfredo. *Édipo fala do Inconsciente*. In: *O inconsciente. – um estudo crítico*. São Paulo: Ática, 1985.

NAVARRO-BARBOSA, Pedro Luís. *O acontecimento discursivo e a construção da identidade na história*. In: SARGENTINI, Vanisse e NAVARRO-BARBOSA, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos-SP: Claraluz, 2004.

NOUROUDINE, Abdallah. *A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho*. In: SOUZA E SILVA, M^a Cecília, FAÏTA, Daniel. *Linguagem e trabalho – construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

O Globo, 06/12/2001.

OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. *Subjetividade e conhecimento: Do sujeito da representação ao sujeito dialógico*. Revista do departamento de Psicologia-UFF. Rio de Janeiro (Niterói), Dep. Psicologia, UFF, v. 15 – nº 1, 2003.

ORLANDI, E. *Do sujeito na história e no simbólico*. In *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1996.

PCN Fáceis de entender. Fundação Victor Civita: São Paulo, Editora Abril, 2002.

PEYTARD E MOIRAND. Jean e Sophie. *Discours et enseignement du français – Les lieux d’une rencontre*. Vanves: Hachette F.L.E. , 1992.

PIOVEZANI FILHO, Carlos. *Entre vozes, carnes e pedras: a língua, o corpo e a cidade na construção da subjetividade contemporânea*. In: SARGENTINI, Vanisse e NAVARRO-BARBOSA, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos-SP: Claraluz, 2004.

REIS, Ana Valéria Martins. *As dificuldades no ensino-aprendizagem de espanhol língua estrangeira na fala dos professores das escolas da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro*. Niterói, Dissertação de Mestrado, Letras/UFF, 2006.

REY, Fernando L. González. *La subjetividade: su significación para la Ciencia Psicológica*. In: FURTADO, Odair; REI, Fernando L. González (orgs.). *Por uma epistemologia da subjetividade: um debate entre a teoria sócio-histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo: Casa do Psicológico, 2002.

ROCHA, Décio. *Reflexões sobre uma prática pedagógica: desafios e possibilidades do ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa em debate – Conhecimento e Ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. 2003. *A opção por um espaço discursivo de análise: questões metodológicas*. In PAULIUKONIS e GAVAZI, Maria Aparecida e Sigríd (org.) *Texto e Discurso – Mídia, Literatura e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

ROCHA, Marisa Lopes e ROCHA, Décio. *Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação*. In *Psicologia e Sociedade – Revista da Associação Brasileira de Psicologia Social – ABRAPSO*, vol. 16, número 1, ed. especial. São Paulo: ABRAPSO, 2004.

RODRIGUES, Isabel Cristina. *Debates em educação bilíngüe para surdos: vozes que habitam o dizer NÃO*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras-UERJ, 2002.

ROJO, Roxane. *Os PCN's, as práticas de linguagem (dentro e fora da sala de aula) e a formação dos professor – uma apresentação*. In: ROJO, Roxane (org.) *A prática de linguagem em sala de aula – praticando os PCNs*. EDUC – Editora da PUC-SP, 2001.

SANTA'ANNA. Vera de. L. de A. *O Trabalho em notícias sobre o Mercosul: heterogeneidade enunciativa e noção de objetividade*. São Paulo: EDUC, 2004.

SCHWARTZ. Yves. *Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel*. Revista Educação e Sociedade. Vol. 19, nº 65, 1998, p. 101-140.

_____. *A abordagem do trabalho reconfigura nossa relação com os saberes acadêmicos: as antecipações do trabalho*. In: SOUZA E SILVA, M.C.P. & FAÏTA, D. (orgs.) *Linguagem e Trabalho. Construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo, Cortez, 2002, p. 109-137.

SILVA, Francisco Paulo da. *Articulações entre poder e discurso em Michel Foucault*. In: SARGENTINI, Vanisse e NAVARRO-BARBOSA, Pedro. *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos-SP: Claraluz, 2004.

SOARES, Maria Clara Couto. *Banco Mundial: políticas e reformas. O Banco Mundial e as políticas educacionais*. DE TOMMASI, Lívia, WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (org.). PUC-SP, 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA, D. B. et alii. *Trabalho e Educação: Centrais Sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Coleção Educação e Sociedade, RJ: Quartet, 1999, p. 35-85.

UERJ – René Lourau na UERJ, 1993 – Análise Institucional e práticas de pesquisas.

ANEXO 1

**PCN FÁCEIS DE ENTENDER LÍNGUA PORTUGUESA
REVISTA NOVA ESCOLA**

PCN: O que são? Para que servem?



Alunos estudam Geografia numa turma de trabalhar em conjunto

Uma nova forma de educar alunos para o próximo milénio, aproximando o que se ensina na sala de aula do mundo tal como ele é nos dias de hoje. Este é o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 7.ª e 8.ª série foram criados pelo MEC em 1998 para guiar o professor a ampliar o horizonte de seus alunos, preparando-os para um mundo competitivo. Com temas relevantes tecnológicos, éticos e computacionais, o currículo mantém os temas essenciais sendo debatidos pela sociedade, como Ecologia, Direitos do Cidadão, Educação Sexual, Ética na política e na vida pública, racismo e outros temas, e currículo tradicional bem definido. Se o mercado de trabalho mudou, se a forma como a sociedade vê alguns temas teve se transformado, e assim na sala de aula também precisa se adaptar. Os PCN apresentam ideias de como fazer esse trabalho novo para esse aluno.

Nada é obrigatório

Atenção! Os PCN são orientações gerais de trabalho e se tornaram quando as sugestões que apresentam são adaptadas pelo professor à realidade dos alunos. O que se espera é que os alunos aprendam por eles mesmos como aprendizagem para a prática em sala de aula.

Os PCN não exigem a fidelidade planejadora ao conteúdo, mas trabalham com os pais de alunos e na organização, com o conjunto dos professores, de atividades que possam ser realizadas pelo maior número possível de disciplinas.

A teoria vinca a prática

Nos PCN Físico de Entender tratai recentemente o conteúdo de documentos do MEC, os de-

vidas mais importantes que podem ser levantadas pelos professores, dicas e exemplos práticos de **atividades** em propostas ao seu dia-a-dia profissional.

Tema com hora certa

As áreas examinadas pelos PCN Físico de Entender são Português, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Língua Estrangeira, Educação Física e Arte. Serão abordados, também, os chamados temas transversais. Eles são os seguintes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Não se trata de áreas distintas, mas assuntos que devem atravessar todas as disciplinas ao longo do ano.

Como a escola deve trabalhar com esse conteúdo? A escola em determinado momento, com seus conflitos, alegrias e alegrias, o professor **deve** preparar para que crianças e adolescentes discutam e opinem sobre tais fatos. E isso, justamente, a proposta dos temas transversais.

A hora certa para cada um desses temas entrar em sala vai depender da avaliação e, sobretudo, da realidade do professor. Uma grave notícia publicada no seu jornal, a festa que mobiliza a comunidade, uma mudança no bairro, o comentário divertido de um aluno ou até uma briga de estudantes... qualquer situação relevante que lhe chegar aos ouvidos **deve** ser interessante debater sobre alguns desses temas em sala de aula.

PCN

Parâmetros Curriculares Nacionais

Fáceis de entender

do 5º ao 8º série

- A linguagem ajuda a conquistar cidadania
- Se o adolescente falar ele renderá mais
- Como despertar os alunos para a leitura

Língua Portuguesa

Desenvolva em seus alunos a capacidade de argumentar para defender seus pontos de vista.



Alunos em classe por adolescentes. Foto pelo site de apinac

Momento de contestação

O aluno da terceira e quarta séries tem, em média, entre 11 e 13 anos. Já é um adolescente, está experimentando grandes transformações no próprio corpo e no modo de pensar e agir. Está em busca de identidade própria e tem especial interesse em novas formas de pensar e interpretar seus problemas. **Responde** melhor em contextos com textos provocativos, diferentes, **mas não complexos**, respostas para suas questões imediatas.

A adolescência também é um período marcado pela luta por "ser ouvido", que começa dentro de casa quando o jovem protesta que não é mais criança e continua na escola. A sala de aula será, então, um espaço onde o aluno começará

opinar, defender seus pontos de vista, aprendendo a respeitar as opiniões diferentes. Dessa forma, ele ganhará domínio da linguagem, que, como veremos, é o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa nessa idade.

O domínio da linguagem

Não basta saber falar e escrever, é preciso dominar a linguagem para participar da vida do bairro, da cidade e do país. Pelo uso da linguagem, escolhendo as palavras certas para cada tipo de discurso, as pessoas se comunicam, trocam opiniões, têm acesso às informações, protestam e fazem cultura. Em outras palavras, **formam-se cidadãos**.

Essa preocupação em formar "cabeças pensantes" que sabem entender e se expressar em diferentes situações atravessará todos os ciclos do Ensino Fundamental. É uma nova postura de ensino que procura levar em conta a realidade e os interesses dos próprios alunos, além de:

- Fazer dos exercícios mecânicos, quase sempre fragmentos de textos, preferindo o trabalho a partir de textos e não de frases soltas;
- Valorizar sempre a gramática normativa, que termina por dar mais destaque às exceções que à regra;
- Utilizar o texto literário como um aprendizado em si, e não como expediente para ensinar valores morais e gramática, incluindo a descoberta, pelo aluno, do prazer da leitura.

A gramática que sai da fala dos alunos

A sala de gramática de Apinac? Começa sempre no quadro da Escola Prof. Otávio Fernandes (Rua de Guimarães, nº 30) quadrametro de São Paulo. Os alunos fazem um grande círculo e, apertados pelo ambiente abafado fora do teto de

gesso, começam um bate-papo. Vão tudo, de novela à música de jazz, de moda top inaugurada no bairro ao que aconteceu no recente carnaval. Cada estudante escreve algumas frases que ouviu e, na volta à sala de aula, escreve o que

registou no quadro-negro. Se o assunto for Apinac, por exemplo, Apinac pode significar uma frase escrita assim: "Quando Apinac mata", e mostrar como ele fala na terra culta: "Quando Apinac mata". Para falar sobre exceções, ele pode sugerir algo como "Quando Apinac mata". Depois, pode ser a produção verbal que



Fora da sala, os alunos discutem. De que fazem originares o material de estudo

está em jogo no ensino: "Quando Apinac mata". Os alunos se sentem mais motivados ao perceber

que a gramática está presente na linguagem, mesmo que ainda não tenham os nomes corretos.

Tudo isso que a alma escreve deve ser "passado a limpo"?

A lógica de "passar a limpo" deve ser a de desbravar e conectar mundos de que um certo corpo pensa, como se fosse fruto apenas da inspiração. A ideia de escrever os alunos é refazer uma escrita não apenas limpa das ideias, mas também produtiva, com invenções próprias, metáforas, imagens e arranjos das ideias, criar uma unidade, um estilo. Deve-se passar a limpo, entretanto, para que essa escrita não se torne monótona, pois, se isso acontecer, o estudante escreverá tudo sem pensar para escrever melhor. Se ele ficar sem vontade de refazer sua escrita, é sinal de que o mundo como o reino do "manus" e escrito. Por isso, esse limpo não precisa ser limpo até a fim todo vez, ou pode se restringir às questões de temas tratados em aula no mesmo aula.

Refazer o texto é outra etapa da aprendizagem

O papel do corrigir o texto continua fixo entre o professor, que atua no texto com certa liberdade nos limites das páginas. Alguns gostam de fazer comentários, mas sempre compreendidos pelos alunos. O ato mais comum é marcar que o trabalho de redação se encontra no caminho. Quem faz isso não avalia a potencialidade de aprendizagem que o trabalho de refazer um texto de um aluno.

Dica — Procurar um materialista integral de escrita conhecida de seus alunos e compor o texto em classe, com o texto publicado, sendo uma boa forma de exemplificar o trabalho de reescrita e introduzir um novo texto.

Essas são que um texto, qualquer que seja, não seja um texto pronto e acabado. De é isso de uma redação e várias outras. É, portanto, indicar os parágrafos que foram elaborados, ao que outros textos de construção ou desenvolvimento de ideias e ideias que o texto.

Uma refazer o próprio texto. Isso acontece que ele se distancia da redação que produziu, quando outros de outras mãos correm. Mais do que a correção de erros, o que interessa nesse tipo de trabalho é a postura de escritor, que ganha, acrescentando, excluindo, realçando de novo uma ou outra passagem. Aprendendo a reescrever um texto, principalmente com a ajuda do professor, o aluno estará ganhando instrumentos e regras práticas de escrita que tendem a levá-lo, em pouco, à autonomia. De fato, acrescentando o próprio texto a pedido do professor, chegará um momento em que ele mesmo estará fazendo esse trabalho de aprendizagem experimentalmente.

Dica — O aluno que deseja um texto redigido completa pelo aluno finalizando o texto quando chega a sua redação. Então, com o professor, expõem suas ideias, corrigindo o conteúdo e também de estilo.

A leitura no banco dos réus

Justa a leitura é feita com o conteúdo pelo aluno, o professor não dá o conteúdo, mas dá o conteúdo. Quando tempo e conteúdo para a leitura de texto não é suficiente.

Quando de São Bernardo do Campo (SP), um texto com conteúdo. Os alunos não percebem que o texto não é um elemento de produção para discutir a leitura, mas sim um texto, que, embora, parece ser

de uma leitura das. Mas não são para tudo de interpretação. Um aluno não tem que ler o texto que para ler e se interessar, quando. Para manter o julgamento de leitura, os

alunos devem, portanto, de ler. Portanto, Percebemos isso, com o professor de T4 e T5, que fazemos os julgamentos para compreender como funciona. Desenvolvemos os estudantes a participar de atividades em que, necessariamente, temos de ler, mas sem aquele campo de um julgamento e de uma leitura, apenas para discutir em grupos de ideias e opiniões, sem de para a que (Lima, de 14 anos, e dois membros do grupo, os alunos desenvolveram muito rápido esse tipo de processo de leitura. Depois de lerem o texto, o texto, a forma



É obrigatório de alunos lerem os conteúdos de leitura para a aula.

ANEXO 2

Trechos ampliados dos *PCN-MEC, 1998, Língua Portuguesa* que compuseram os fragmentos.

4.1. Fragmentos relativos ao tópico Apresentação

Fragmento 1 – Visão de mundo, de educação e de currículo

(...) Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho.

Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.

Assim, é com imensa satisfação que entregamos aos professores das séries finais do ensino fundamental os Parâmetros Curriculares nacionais, com a intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro. (p. 6)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. (p. 6)

Fragmento 2 – Definição de PCN

APRESENTAÇÃO

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

4.2. Fragmentos relativos ao tópico visão de Ensino de Língua Materna

Fragmento 3 – Uma nova proposta para o de Língua portuguesa

A nova crítica do ensino de Língua Portuguesa, no entanto, só se estabeleceria mais consistentemente no início dos anos 80, Este novo quadro permitiu a emersão de um corpo relativamente coeso de reflexão sobre a finalidade e os conteúdos do ensino de língua materna. Entre as críticas mais freqüentes que se faziam ao ensino tradicional destacavam-se: a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos; (...); a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não padrão; o ensino descontextualizado da

metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas; (...) (p. 17-8)

Continuação fragmento 3

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

Fragmento 4 – Ensino da língua e a adolescência

O ALUNO ADOLESCENTE E O TRABALHO COM A LINGUAGEM

Os alunos do terceiro e do quarto ciclo do ensino fundamental, idealmente, apresentam-se na idade entre 11 e 15 anos, ainda que, infelizmente, muitas vezes, por causa das dificuldades que enfrentam na vida e na escola, os estudantes possam ser mais velhos.” (p. 45)

Considerando-se que, para o adolescente, a necessidade fundamental que se coloca é a da reconstrução de sua identidade na direção da construção de sua autonomia e que, para tanto, é indispensável o conhecimento de novas formas de enxergar e interpretar os problemas que enfrenta, o trabalho de reflexão deve permitir-lhe tanto o reconhecimento de sua linguagem e de seu lugar no mundo quanto a percepção das outras formas de organização do discurso, particularmente daquelas manifestas no texto.

Assim, como seria um equívoco desconsiderar a condição de adolescente, suas expectativas e interesses, sua forma de expressão, enfim, seu universo imediato, seria, igualmente um grave equívoco focar exclusiva ou privilegiadamente essa condição. (p.47)

Fragmento 5 – Contribuição dos estudos lingüísticos para o ensino de Língua Portuguesa

É neste período [inícios dos anos 80] que ganha espaço um conjunto de teses (...). A divulgação dessas teses [pesquisas produzidas por uma lingüística independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação lingüística e psicolingüística, entre outras] desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção de erro, para a admissão das variedades lingüísticas próprias dos alunos, muitas delas marcadas pelo estigma social (...). (p. 18)

Frente aos fenômenos da variação, não basta somente uma mudança de atitudes; a escola precisa cuidar para que não se reproduza em seu espaço a discriminação lingüística. Desse modo, não pode tratar as variedades lingüísticas que mais se afastam dos padrões estabelecidos pela gramática tradicional das formas diferentes daquelas que se fixaram na escrita como se fossem desvios ou incorreções.

(...)

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão lingüística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos (sic) alunos

para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita (...) (18)

Para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos: o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português, o de que o português é uma língua difícil, o de que é preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (31)

Continuação fragmento 5

[para cumprir bem a função de ensinar a escrita e a língua padrão, a escola precisa livrar-se de vários mitos:] o de que existe uma forma “correta” de falar, o de que a fala de uma região é melhor da que a de outras, o de que a fala “correta” é a que se aproxima da língua escrita, o de que o brasileiro fala mal o português

Fragmento 6 – gêneros para leitura e produção textual/língua falada

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS: LINGUAGEM ORAL [Literários (cordel, causos e similares, texto dramático, canção) Imprensa (comentário radiofônico, entrevista, debate, depoimento) de Divulgação Científica (exposição, seminário, debate, palestra) publicidade (propaganda)] (54)

Escuta de textos orais

- Compreensão dos gêneros do oral previstos para os ciclos articulando elementos lingüísticos a outros de natureza não-verbal;
- Identificação de marcas discursivas para o reconhecimento de intenções valores, preconceitos veiculados no discurso;
- Emprego de estratégias de registro e documentação escrita na compreensão de textos orais, quando necessário;
- Identificação das formas particulares dos gêneros literários do oral que se distinguem do falar cotidiano. (p.55)

Fragmento 7: Língua falada e ensino I

Ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e lingüística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia-a-dia, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento de diversos conteúdos. (p. 24)

Dessa forma, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. A aprendizagem de procedimentos apropriados de fala e de escuta, em contextos públicos, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (p. 25)

Fragmento 8 – Língua falada e ensino II

O texto oral, diferentemente do escrito, uma vez dito não pode ser retomado ou reconstruído, a não ser em casos excepcionais de montagens para rádio ou TV. O planejamento de um texto oral, ainda que possa se apoiar em materiais escritos, se dá concomitantemente ao processo

de produção: uma correção não pode ser apagada, é sempre percebida pelo interlocutor.. (p. 74)

Fragmento 9 – Língua falada e ensino III

[de acordo com o fragmento 8), o controle do texto oral só pode ocorrer de duas maneiras: previamente, levando-se em conta os parâmetros da situação comunicativa (o espaço, o tempo, os interlocutores e seu lugar social, os objetivos, o gênero) e, simultaneamente, levando-se em conta as reações do interlocutor, ajustando a fala no próprio momento de produção. (p. 74)

Fragmento 10 – Língua falada e ensino IV

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhe a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa – dão o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (p. 31)

Fragmento 11: Gêneros literários de ficção e ensino

O terceiro e quarto ciclos têm papel decisivo na formação de leitores, pois é no interior destes que muitos alunos ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos nos ciclos anteriores para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. (p. 70)

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, toma-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (p. 27)

Fragmento 12 – Produção de textos escritos

Ao produzir um texto, o autor precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer. Ao escrever profissionalmente, raras vezes o autor realiza tais tarefas sozinho. Tão logo tenha colocado no papel o que tem a dizer a seus potenciais leitores, verá seu texto, ainda em versão preliminar, ser submetido a uma série de profissionais: a leitores críticos, que analisarão relevância e adequação; a preparadores de originais, que promoverão eventuais ajustes na redação; a revisores, que farão uma varredura nos originais para localizar e corrigir possíveis deslizos no uso da norma; a coordenadores editoriais, que planejarão a composição final que o texto era ao ser impresso.

Bem desigual é a tarefa do aprendiz. Espera-se que o aluno coordene sozinho todos esses aspectos. Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos a produção de textos para propor atividades seqüenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção.

Não se trata de estabelecer uma progressão linear entre essas categorias didáticas, privilegiando inicialmente a transcrição, depois a reprodução, o decalque e, finalmente, o texto de autoria. É em função do que os alunos precisam aprender que se selecionam as categorias didáticas mais adequadas.

Entretanto, começa-se e termina-se pela tarefa mais complexa, o texto de autoria do aluno: para poder mapear o que sabe sobre o gênero que está sendo estudado e o que precisa aprender, projetando as ações didáticas necessárias ou para avaliar os efeitos do trabalho realizado.

(...)

Nas atividades de produção que envolvem autoria ou criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer. (74)

Fragmento 13 – Análise lingüística

Durante os últimos anos, a crítica ao ensino de Língua Portuguesa centrado em tópicos de gramática escolar e as alternativas teóricas apresentadas pelos estudos lingüísticos, principalmente no que se refere à consciência dos fenômenos enunciativos e à análise tipológica dos textos, permitiram uma visão muito mais funcional da língua, o que provocou alterações nas práticas escolares, representando, em alguns casos, o abandono do tratamento dos aspectos gramaticais e da reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem.

(...)

Entretanto, prática de análise lingüística não é uma nova denominação para o ensino de gramática.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, os aspectos a serem tematizados não se referem somente à dimensão gramatical. Há conteúdos relacionados às dimensões pragmática e semântica da linguagem, que por serem inerentes à própria atividade discursiva, precisam, na escola, ser tratados de maneira articulada e simultânea no desenvolvimento das práticas de produção e recepção de textos. (78)

Fragmento 14: Ortografia

Ortografia

Infelizmente, a ortografia ainda vem sendo tratada, na maioria das escolas do ensino fundamental, por meio de atividades de identificação, correção de palavra errada, seguidas de cópia e de enfadonhos exercícios de preenchimento de lacunas.

Entretanto, é possível desenvolver um trabalho que permita ao aluno descobrir o funcionamento do sistema grafo-fonêmico da língua e as convenções ortográficas, analisando as relações entre fala e escrita, as restrições que o contexto impõe ao emprego das letras, os aspectos morfossintáticos, tratando a ortografia com porta de entrada para uma reflexão a respeito da língua, particularmente da modalidade escrita de determinada letra. (p. 85)