



200207680

Marildes Marinho

**A OFICIALIZAÇÃO DE NOVAS CONCEPÇÕES  
PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL**

Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem  
2001

Marídes Marinho

**A OFICIALIZAÇÃO DE NOVAS CONCEPÇÕES  
PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS NO BRASIL**

Tese apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. Sírio Possenti  
IEL — Lingüística — Unicamp

Campinas  
Instituto de Estudos da Linguagem — Unicamp  
2001

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	M338o
V. Ex.	47899
T. Ex.	16-837/02
PREC.º	R\$ 11,00
DATA	15-02-02
N.º CPD	

CM00163807-4

**M338o** **Marinho, Marildes**  
**A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil / Marildes Marinho. – Campinas, SP: [s.n.], 2001.**

**Orientador: Sírio Possenti**  
**Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem**

1. Análise do discurso. 2. Língua Portuguesa. 3. Currículos. 4. Língua materna e educação. I. Possenti, Sírio. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Tese apresentada em 10 de maio de 2001, no Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, à banca examinadora constituída pelos seguintes professores:



---

Prof. Dr. Sírrio Possenti - Orientador

---

Profa. Dra. Maria Bernadete Marques Abaurre

---

Profa. Dra. Lilian Lopes Martin da Silva

---

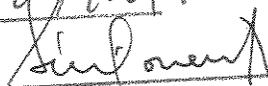
Profa. Dra. Maria da Graça Ferreira Costa Val

---

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Este exemplar e a redação final da tese defendida por Márcilda Marinho da Silva.

e aprovada pela Comissão Julgadora em 07/12/2001.



v

## **Dedico,**

como sempre à minha mãe; e ao meu pai.

Ao Vinícius e Guilherme, meus filhos.

Ao André, generosa e amorosa companhia  
nesse percurso.

## AGRADECIMENTOS

Às instituições que viabilizaram esta pesquisa:

IEL/Unicamp, CEALE-FaE/UFGM, Fundação Carlos Chagas, Institut des Recherches Pédagogiques, INRP, Paris, e, principalmente, à CAPES/PICD.

Ao Sírio Possenti,

Grande descoberta na minha trajetória; orientador muito especial, pela paciência e desafio constante das suas reflexões;

À Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard,

porto seguro para uma anônima em terras alheias.

À Magda,

sempre orientadora.

À Vivien,

pela amizade e cuidado na diagramação deste trabalho.

Aos amigos leitores, que contribuíram com sugestões valiosas,

Milton do Nascimento, Wanderley Geraldi, Giza, Cristina Gouveia, Ceris, Gil.

Ao Ricardo Miranda,

um bibliotecário muito especial, que sabe o quanto foi e é importante.

Aos colegas do DMTE,

especialmente, pelas horas a mais durante minhas ausências.

À Tânia Alkimim, Emília e Laura

pelo carinho especial com que me receberam em Campinas.

Aos amigos,

Aracy, Ceres, Ceris, Dade, Maria Alice Nogueira, Dute, Lucíola, Roxane, Graça Costa Val, Graça Paulino, Célia, Guilherme do Val, Ana Lúcia e Paulo, Rosângela, Carla e Binho, Ana Gomes, Aninha, Kátia, Silvânia e Paulo, Ludmila, Lourdinha, Lалу, Simone, Lucinha, Eduardo, Gláucia; e muitos e muitos...

## SUMÁRIO

Abreviaturas .....	13
Relação de Ilustrações, Gráficos e Anexos.....	13
Resumo .....	15
Apresentação: A Língua Portuguesa nos currículos de final de século.....	17
1. Inovação e reforma: a oficialização de novas concepções para o ensino da língua.....	17
2. Contexto da pesquisa .....	22
3. O Currículo: um dispositivo, entre outros, de orientação da prática docente .....	28
4. A discursividade na história das disciplinas escolares .....	29
5. Currículos e PCN: pequeno mapa desta tese.....	34
<b>1ª Parte: O discurso oficial nos currículos da década de 80 .....</b>	<b>39</b>
<b>Capítulo I - As propostas estaduais para o ensino de Língua Portuguesa.....</b>	<b>41</b>
1. Condições de leitura de um texto curricular: uma perspectiva de análise.....	41
2. Resumindo uma longa história da disciplina Língua Portuguesa .....	43
3. Da forma de organização às estratégias de leitura .....	48
4. Concepções de língua e de gramática .....	52
5. A escrita na escola: ler e escrever para quê? .....	67
6. O texto é e não é pretexto.....	73
7. A variação lingüística e a relação língua oral / língua escrita .....	79
8. A avaliação nos currículos .....	81
9. Elementos de interesse para a produção de orientações curriculares .....	83
<b>2ª Parte: Estratégias enunciativas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.....</b>	<b>87</b>
<b>Capítulo I – Gênero discursivo e estratégias enunciativas.....</b>	<b>89</b>
1. O que significa perguntar "quem é o leitor dos PCN?".....	89
2. A enunciação no discurso pedagógico .....	93
2.1. Língua e Gênero: uma contribuição bakhtiniana .....	97
2.1.1. Mas o que significa a "escolha" na língua? .....	100
2.2. Os lugares instituídos e constituídos pelo e no discurso oficial.....	105
2.2.1. O jogo de imagens ou "quem sou eu para lhe falar assim?" .....	111

<b>Capítulo II - Formas ritualísticas de uma relação autor-leitor: língua e cidadania</b> .....	115
1. O ritual de entrada.....	115
1.1. A função autor-leitor: o dever do Estado e o direito do cidadão.....	117
1.2. Professor e aluno: direito à atualização e à cidadania.....	120
2. A relação professor-aluno numa "nova" pedagogia para o ensino da língua.....	125
3. A dupla articulação discursiva: o político e o pedagógico.....	132
3.1. A argumentação como atos de "promoção, envolvimento e engajamento".....	133
3.2. O discurso oficial é homogeneizador e monológico?.....	137
<b>Capítulo III: Competência discursiva e metalinguagem</b> .....	141
1. Competência discursiva, gêneros discursivos e cidadania.....	141
1.1. A competência do falante e a eficácia do texto.....	144
1.1.1. A argumentatividade na disciplina de Língua Portuguesa.....	153
1.2. A seleção dos gêneros discursivos e textuais nos PCN.....	154
2. Concepção sobre o ensino da língua: uma (re)conhecida tensão entre ação e reflexão.....	159
2.1. A relação língua-sociedade: a gramática do comportamento.....	161
2.2. A perspectiva "meta": um olhar distanciado e reflexivo.....	163
<b>Capítulo IV - Nas fronteiras do discurso: notas de rodapé e referências bibliográficas</b> .....	167
1. Uma história na perigrafia.....	167
2. O que se mostra e o que se dissimula nos rodapés.....	170
2.1. Uma página típica e uma hipótese interpretativa.....	170
2.2. Do centro para a periferia: organização e distribuição das notas.....	175
2.3. Natureza das notas: interdiscursividade, intertextualidade e interação.....	177
2.3.1. Metalinguagem e auto-legitimação.....	181
2.3.1.1. Aspas e citações: o outro, escondido (ou exposto) nos rodapés.....	188
2.3.1.2. Notas "de fato" interessantes ou a intersubjetividade mostrada.....	194
2.3.2. Atividades argumentativas.....	198
2.4. Argumentatividade e enunciação.....	200
3. Referências bibliográficas: Por que "eles" são referenciados?.....	203
3.1. De Bakhtin a Napoleão.....	205
3.2. Os autores e obras nos PCN.....	213
4. Transposição, orientação, divulgação... ou a metalinguagem pedagógica.....	214
<b>Conclusão: A enunciação no discurso acadêmico: desafio e contradição</b> .....	219
<b>Anexos</b> .....	221
<b>Resumé</b> .....	293
<b>Bibliografia</b> .....	295

## ABREVIATURAS

<b>AD</b> - Análise do Discurso
<b>LP</b> - Língua Portuguesa
<b>PCN</b> - Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PCN1</b> - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 1º à 4º séries
<b>PCN2</b> - Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – 5º à 8º séries

## RELAÇÃO DE ILUSTRAÇÕES, GRÁFICOS E ANEXOS

Ilustração 1.....	120
Ilustração 2.....	121
Ilustração 3.....	122
Gráfico 1 - Autores mais citados nos PCN.....	213
Gráfico 2 - Autores mais citados nos currículos.....	213
Anexo 1 - Currículos de Língua Portuguesa.....	223
Anexo 2 - Quadro de gêneros - PCN2.....	225
Anexo 3 - Sumário PCN1.....	227
Anexo 4 - Sumário PCN2.....	229
Anexo 5 - Referências bibliográficas dos currículos.....	231
Anexo 6 - Bibliografia PCN.....	273
Anexo 7 - Quadro de autores.....	283
Anexo 8 - Sumário Geraldí (1984).....	289
Anexo 9 - Autores Geraldí (1984).....	291

## RESUMO

O interesse principal deste trabalho é o de compreender os modos e/ou estratégias pelas quais o discurso oficial institucionaliza ou legitima determinadas concepções sobre as práticas de linguagem na escola. Para tanto, toma-se como objeto de análise os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e as propostas curriculares de alguns estados brasileiros, produzidas nas décadas de 80 e 90. Mais especificamente são analisados aspectos do processo enunciativo, ou seja, da relação autor-leitor, ou as imagens pelas quais essa relação se constitui nesse discurso. Duas questões ganham destaque neste trabalho: a primeira refere-se ao processo de autoria, o qual define uma relação desse documentos com a produção teórica nas universidades. Como se dá, considerando um quadro particular de autoria dos textos oficiais, essa relação entre o discurso curricular e o discurso "acadêmico", "científico" sobre a linguagem? A segunda refere-se ao gênero e às estratégias argumentativas desse discurso, que, pressupostamente, não atendem às expectativas e competências desse leitor. Nessa trilha, é interessante analisar como são apresentados determinados conceitos e pressupostos teóricos, no quadro do que se entende, nesse discurso, como os "estudos contemporâneos sobre a linguagem". A concepção teórico-metodológica deste trabalho cruza fundamentos da teoria da enunciação bakhtiniana e da terceira fase da análise do discurso francesa.

## A LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURRÍCULOS DE FINAL DE SÉCULO

### 1. Inovação e reforma: a oficialização de novas concepções para o ensino da língua

Este é mais um dos trabalhos que tratam de algumas questões envolvendo os processos de mudanças e de reformas no ensino e, em especial, do ensino da Língua Portuguesa, no Brasil. Tanto o conceito de reforma quanto o de mudança utilizados aqui remetem, entre outros, a Popkewitz (1991). A reforma "faz referência à mobilização dos públicos e às relações de poder na definição do espaço público", faz parte dos procedimentos governamentais da regulação social e não significa um progresso em si mesmo. A mudança teria, aparentemente, um efeito menos normativo e mais científico, onde o científico significa "um esforço para entender como a tradição e as transformações interagem através dos processos de produção e de reprodução social". Ou seja, as teorias sobre os processos de mudança não são teorias neutras, fundadas em regras abstratas e positivas, mas frutos das condições históricas e sociais que definem os "métodos" ou os procedimentos e as respostas. Assim, "a história, a sociologia, a filosofia e a pedagogia não são 'somente' aquilo que elas nos contam sobre o mundo; elas são também disciplinas de práticas socialmente construídas e politicamente inseridas." (Popkewitz, op. cit. p.18).

Também a noção de mudança não tem um valor positivo em si mesmo, pois está relacionada às condições de produção da pesquisa, do conhecimento e dos movimentos sociais, os quais envolvem relações de poder e valores diversos que determinam as funções e as disposições do intelectual, do pesquisador e da militância. Vale reafirmar que a relação entre mudança/ inovação e reforma não é de exclusão se se entende que o discurso oficial define os fins do ensino (o que se deve ensinar) e as pesquisas, os intelectuais, as inovações pedagógicas sancionam esses fins e os meios de alcançá-los com mais eficácia.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Cf. Chartier, 2000; Popkewitz, 1991.

Neste trabalho a noção de mudança tem um fundamento histórico específico, que é entendido, aqui, como o movimento de reflexão/análise da "tradição" e as tentativas de ruptura dessa tradição. Para tanto, circunscrevi a "mudança" como um momento ou movimento histórico particular, que foi também batizado como "militância divulgação", (Geraldí, 1996) e que constitui uma das fronteiras interdiscursivas das orientações curriculares deste final de século. O processo que, em geral, tem sido denominado de mudança ou de construção de novas propostas para o ensino de Português, nas três últimas décadas, se caracteriza, entre outros, por três elementos principais: o processo de redemocratização do país, com a abertura política, no final da década de 1970 e o fortalecimento dos movimentos sociais; a ampliação do acesso à escola às camadas populares; e mudanças epistemológicas no campo da lingüística e das ciências da educação. Nesse quadro, são importantes os conceitos e concepções advindos das disciplinas contemporâneas da linguagem: pragmática, psicolingüística, sócio-lingüística, análise do discurso etc.<sup>2</sup>

Numa caracterização que vai do final da década de 1970 a meados da década de 1990, Silva (1994: 3-4) aponta como um dos fatores de "adensamento da reflexão sobre Ensino e Educação" o aparecimento de uma "nova literatura" que vem questionar "o mito da neutralidade da educação e do ensino", mito este sustentado pelas concepções tecnicistas. Essa literatura, por sua vez, tem uma explicação no crescimento dos cursos de Pós-Graduação em Educação. É nesse contexto da redemocratização, ou seja, do adensamento das discussões no campo educacional, tanto no espaço acadêmico e escolar como nos movimentos sociais, que se constituiu um processo de mudança de perspectiva no ensino da língua portuguesa onde, muitas vezes, se confunde militância e pesquisa, militante e intelectual, todos unidos em nome das "forças progressistas" e "comprometidas" com a construção de uma nova sociedade, mais justa e igualitária. Para construir a mudança era necessário fazer frente a uma orientação oficial autoritária e construir um outro processo educativo (Saviani, *apud* Silva, *op. cit.*) com a participação dos professores. Esse novo processo, no campo da disciplina de Língua Portuguesa, significou também a mudança de um paradigma

---

<sup>2</sup> Cf. Silva, 1994, Castilho, 1990.

centrado numa concepção formalista e estruturalista de língua para um outro centrado no discurso, na contribuição dos estudos sócio-históricos.<sup>3</sup> Nas universidades se constituíram grupos de pesquisa, que também “ministraram cursos, publicaram textos que passaram a circular interrogando práticas e convicções”. (Silva, *op. cit.* p.15). Esse processo de efervescência e de aproximação da pesquisa e do ensino, do pesquisador e do professor do ensino fundamental e médio, assim como os desafios dessa relação é o objeto de reflexão de Silva (1994: 36). A autora busca resgatar a experiência de construção da mudança no ensino da língua, “compondo os fragmentos das histórias de vida e de trabalho que os professores haviam escrito, rememorando acontecimentos, reunindo e contrapondo as diferentes vozes e representações a propósito dos variados temas que se articulam em torno desse processo e que eu poderia buscar e interpretar, para compreender melhor.”

As reflexões aqui apresentadas, embora guardem estreita relação com o processo de mudança, pois tratam da configuração de um discurso sobre o ensino da língua no Brasil, não têm o mesmo objetivo de resgatar o cotidiano, ou uma memória particular do documento produzido nessa época. Atravessado e contaminado por essa memória, este trabalho faz uma leitura numa outra perspectiva de um documento oficial, os currículos de Língua Portuguesa produzidos nas décadas de 1980 e em vigor até meados da década de 1990. O propósito dessa leitura definiu radicalmente as reflexões em torno deles pois, mais do que datar os seus possíveis efeitos de sentido na época e em função das condições em que foram produzidos, ele busca também analisar as condições de leitura desse documento hoje, por parte de uma pesquisadora e professora universitária que pretende formular uma hipótese de leitura de um outro leitor, o professor. Outro fator determinante dessa leitura foi a sua função pragmática, num primeiro momento, qual seja a de oferecer subsídios para o MEC na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN). Isso significou uma leitura especificamente marcada pela demanda de um processo de reforma educacional gerenciada pelo Governo, leitura esta que orientou também as hipóteses de formulação das possíveis imagens por parte do leitor-professor aqui delineadas.

---

<sup>3</sup> Bakhtin e Vygotsky são os autores mais representativos desses estudos.

Uma segunda parte desta pesquisa envolveu a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), realizada posteriormente com o objetivo de rastrear algumas estratégias enunciativas próprias do discurso, que caracterizam o processo de oficialização de mudanças ou de inovações para o ensino da língua.

Com certeza, é difícil definir o que seja exatamente uma mudança ou inovação no campo pedagógico, pois ela pode se definir como tal sob pontos de vista distintos, além do que é também difícil avaliar os seus efeitos. Uma inovação no aprendizado da leitura, por exemplo, pode significar, em uma perspectiva ou época, um método para se ensinar a ler, com mais rapidez, um maior número de crianças; e pode ser, em outra, uma distensão do tempo em que a criança aprende a ler, significando, inclusive, questionar a utilidade da leitura precoce na vida das crianças. (Cf. Chartier, 2000). Para Chartier (*op. cit.*), uma inovação só é julgada pragmaticamente quando é incorporada pelos professores, o que acontece quando ela facilita o seu trabalho, ou quando ele consegue inseri-la na organização do seu trabalho. Isso quer dizer que uma inovação pode continuar apenas como uma posição crítica no quadro de um ideário pedagógico, sem passar às práticas escolares, o que não seria intrinsecamente negativo. Permanecer à margem do sistema pode significar um posicionamento de vanguarda, de crítica, do destaque pela diferença.

Penso que, no caso dos PCN, aquilo que ele incorpora e define como possível já estaria, de certa forma, aceito por um grupo significativo dos profissionais de ensino de Português, ainda que apenas como profissão de fé, e até mesmo experimentado em algumas práticas docentes, em decorrência do próprio processo de mudanças anteriores a eles – os próprios currículos estaduais da década de 80 - descrito por Silva (1994). Mas isso não quer dizer que os PCN incorporam todas as inovações, e mesmo as que ele oficializa se inserem em um contexto discursivo particular.

Em resumo, do ponto de vista de um ideário pedagógico, os currículos e os PCN representam, em certa medida, pelas condições em que foram produzidos, uma avaliação, de natureza mais pragmática, do que se pode conceber, hoje, como um conjunto de pressupostos considerados desejáveis, e que constituem um discurso

hegemônico sobre o ensino da língua. Um discurso que atravessa as práticas escolares de ensino da leitura e da escrita, que se faz presente nas vozes que demandam uma perspectiva mais universalizante de uma concepção de língua, de ensino e de letramento de interesse nacional ou, nos próprios termos do discurso oficial, em favor da “cidadania”, do “direito inalienável de todos”; que estabelece relações de legitimidade também com o discurso acadêmico na área da linguagem e da pedagogia.

Acredito que os PCN, assim como os currículos estaduais que os precederam, não representam todo o universo discursivo de mudanças e inovações gestadas, durante os últimos anos, nas universidades, nos espaços de formação do professor, nos movimentos sociais, mas são parte desse universo e refletem as condições sócio-históricas em que foram produzidos, tanto no que se refere ao estado do conhecimento quanto às condições de enunciação de um discurso institucional governamental. Esses limites e possibilidades se vêem na própria configuração de autoria que se quer representativa da diversidade de vozes que compõe os segmentos da sociedade interessados nesse discurso. Essa demanda de múltiplos objetivos, de funções e de leitores contribui para que esse gênero – currículo – apresente um aspecto de inconsistência e fragmentação, certamente proporcional à tentativa de busca de consenso, de diluição dos conflitos de posicionamentos, emprestando, de um lado, a diversas mãos o instrumento da sua escritura e, de outro, mantendo nas mãos do Governo, do Ministério da Educação, a sua unidade e coerência. Essa escritura múltipla, contraditoriamente, produz o apagamento de vozes, de autoria, de uma não identificação dos próprios sujeitos que dela participam.

Nesse sentido, analisar um currículo significa vários desafios, entre eles projetar o que significa lidar com um processo de escritura, de certa forma, coletivo, autores empíricos com histórias pessoais e inserções profissionais diversas, com uma diversidade de textos e de discursos que compõem as suas estratégias intertextuais e interdiscursivas, num movimento que busca apagar não apenas as contradições dessa diversidade, mas também a opacidade dos sentidos e as contradições sociais e políticas constitutivas do terreno em que esse discurso é plantado.

## 2. Contexto da pesquisa

A história desta pesquisa começou em 1995, quando o Centro de Estudos em Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE /FaE/UFMG) foi convidado pela Fundação Carlos Chagas a participar de um projeto de análise das propostas curriculares para o ensino de Português de diversos estados. Essa análise teria como propósito subsidiar a equipe de técnicos do MEC encarregada de escrever os "Parâmetros Curriculares Nacionais".

Em função do reduzido tempo que teríamos para o trabalho, fizemos uma leitura panorâmica desses documentos, buscando selecionar aspectos supostamente mais relevantes, naquele momento, para a equipe do MEC. Como o período da análise coincidiu com o da elaboração dos PCN de primeira à quarta séries, tenho dúvidas em relação à efetiva contribuição dessa análise para fins dos PCN, haja vista que o documento produzido pela Fundação Carlos Chagas sequer foi referido na versão final dos PCN de Língua Portuguesa, embora essa referência apareça nas suas versões preliminares. No entanto, tenho certeza de que ela cumpriu uma função importante ao contribuir para a ampliação do conjunto de pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem da língua realizado pelo CEALE/FaE/UFMG.

No conjunto dessas pesquisas, este estudo pretende ser uma contribuição para a reflexão sobre alguns problemas implicados na construção do objeto de ensino de língua nas duas últimas décadas, assim como para uma perspectiva dos estudos históricos sobre os saberes escolares ou a história das disciplinas escolares. Os estudos sobre conteúdos dos currículos oficiais e particularmente das condições de produção desses documentos e sobre o processo de recepção desses textos são objeto inédito no campo da pesquisa educacional no Brasil. Aliás, as investigações que observam as estratégias e disposições dos leitores diante do texto - já com bastante prestígio no campo da história cultural<sup>4</sup> - começam a ser desenvolvidas recentemente no Brasil, principalmente no campo pedagógico e da História da Educação.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Uma bibliografia significativa sobre o campo de pesquisa da história cultural, ver Galvão, 2001.

<sup>5</sup> Algumas questões sobre a pesquisa no campo pedagógico, envolvendo o leitor-professor, ver Marinho e Silva (1996), Lajolo e Zilberman, 1996, Morais (1996), Marinho (2001).

Galvão (2001), ao fazer um mapeamento das tendências na pesquisa em História da Educação no Brasil, aponta a ausência desse “pólo mais imponderável, mais fugidio, mais incerto da leitura: os leitores”:

A realização de mais trabalhos nessa perspectiva, que poderiam ser feitos baseados em fontes ainda pouco exploradas, como memórias, autobiografias e relatos orais, certamente traria contribuições para melhor se compreender os usos, apropriações e os processos de construção de sentidos operados por leitores professores e professoras frente aos impressos a eles especificamente destinados e a outros objetos de leitura sobre os quais pouco ainda sabemos.

Essa linha de investigação também mantém relações com algumas das reflexões feitas nesta tese, mas também não é a sua proposta teórico-metodológica. Para se ter uma visão dos vários aspectos que envolvem a leitura, a produção de sentidos em torno dos elementos que constituem a disciplina de Língua Portuguesa, é importante, além da análise dos textos, do documento, refletir sobre as suas condições de recepção.

Uma pesquisa realizada no CEALE trata das disposições e estratégias de professores-leitores diante de propostas curriculares oficiais e transforma em categoria de análise ou em reflexão teórica um “sentimento” ou uma tendência de rejeição do leitor ao conteúdo das propostas oficiais para ensino. Entre vários aspectos interessantes apontados nessa pesquisa, um deles diz respeito às interferências do nome do autor – nesse caso, negativas – nos efeitos de sentido produzidos pelo leitor. Nessa pesquisa, de Frade, I. e Silva, C. (1998), alguns professores manifestam o seu incômodo em relação ao logotipo da Secretaria de Educação estampado no documento, alegando que ele afasta o leitor e, por isso, deveria ser eliminado.

Mais do que buscar uma solução para esse “problema” da recepção, acredito que a questão da leitura e da produção de currículos e outros textos de formação do professor merece um aprofundamento muito maior do que o desta tese em função das suas limitações quanto às dimensões de uma política da leitura, ou da análise das

estratégias ou táticas do leitor empírico diante de um texto, nesse caso o currículo.<sup>6</sup> O investimento em pesquisas dessa natureza é o que poderá permitir ultrapassar o nível das especulações em torno do processo de produção de textos endereçados ao professor e, em particular, de orientações curriculares. Um fragmento do parecer de Marisa Lajolo sobre os PCN de Língua Portuguesa diz que "os documentos emanados de órgãos do aparelho escolar costumam ser abertos e lidos por leitores já de antemão incrédulos e desconfiados". E eu, em nome de mais vozes, e também apenas especulando, acrescentaria: quando, e se são lidos...

Em discussões no Serviço de História da Educação (INRP, Paris), por exemplo, alguns pesquisadores franceses sugerem que, no Brasil, essa reação adversa do leitor diante de textos emanados do governo é tributária da imagem que se construiu do estado brasileiro a partir da ditadura e dos seus respingos que ainda permanecem, mesmo nos ventos da democracia. Também longe está a possibilidade de tomar apenas essa hipótese, porque é redutora, para explicar o problema. Contudo, suponho que não podemos apagar da memória dos leitores as marcas e condicionamentos sócio-históricos que criam os pré-conceitos ou as pré-disposições no processamento da leitura. Um trabalho de investigação dessa problemática poderia revelar que um bom indício de democratização ou de relação da sociedade civil com o poder público encontra-se também na respeitabilidade e aceitabilidade, por parte dos leitores, dos discursos oficiais que buscam definir, entre outras, políticas pedagógicas, seja por meio de currículos, seja através de projetos de avaliação, de políticas de distribuição e de análise do livro didático etc. Nessa perspectiva, o logotipo ou os emblemas institucionais que espantam o leitor constituem um sintoma de um problema maior relacionado à confiabilidade desse discurso ou das políticas educacionais propostas pelo governo.

Também fora do Brasil pode-se perceber esse desinteresse pelo gênero currículo. O pesquisador espanhol Sacristán (1998: p.33) acredita que esse "aparente desinteresse" dos intelectuais espanhóis pelos currículos se deve ao fato de que as análises curriculares, diferentemente de outras áreas do conhecimento e pesquisa

---

<sup>6</sup> O conceito de tática é emprestado de Certeau (1996).

educacionais, não surgem com problemas definidos para se resolver, com uma metodologia e algumas derivações práticas”, ou seja, os problemas são de natureza administrativa e têm por interlocutores os gestores da educação, somando-se a isso a reprodução de modelos e esquemas curriculares de outros países. Ele atribui esse quadro a duas razões básicas. Primeiro, à incapacidade da “pedagogia acadêmica” de produzir uma crítica do projeto educativo implementado nas escolas, particularmente em torno de um projeto de cultura; à ênfase dos primeiros estudos sobre currículos numa *orientação administrativa* visando a esquemas técnicos para racionalização da gestão do currículo. Segundo, a elaboração de orientações curriculares sempre foi de responsabilidade do político e/ou do administrador, deixando-se de fora o professor. Esse último aspecto soa como um refrão, certamente cansativo (porque difícil transformá-lo em prática), mas penso ser útil repetir que a tentativa de participação representativa do professor e de outros segmentos na construção de propostas curriculares é muito recente e ainda pouco consolidada.

Ainda pensando na relação entre o discurso oficial/governamental, a prática pedagógica e a pesquisa nas universidades, é importante situar os programas escolares contemporâneos no atual momento da sociedade brasileira, quando começa um processo de mudança na relação entre as instituições governamentais e a sociedade civil, resultante do quadro político contemporâneo, diferente dos tempos do regime militar. Supõe-se que os governos posteriores àquele período têm melhores condições de legitimidade, o que, conseqüentemente, mudaria os efeitos das orientações pedagógicas oficiais sobre a prática pedagógica. Por isso, é possível afirmar que a discussão sobre conteúdos e currículos para as disciplinas escolares não é inédita, mas, nas duas últimas décadas, os programas de ensino oficiais tornam-se objeto de debates vivos, principalmente no meio acadêmico. É claro, também, que não podemos desconsiderar as influências dos estudos e dos projetos pedagógicos envolvendo currículos, que vêm se desenvolvendo em outros países com os quais a comunidade educacional brasileira mantém relações, a exemplo, os Estados Unidos, a Inglaterra, a Espanha e a França.

Nesse debate, a ênfase recai sobre o conteúdo político, que ultrapassa a formulação de conteúdos e estratégias que possam garantir ao aluno uma aprendizagem, já que o processo de produção desse documento alia avaliação do sistema educacional e modelo de financiamento da educação. Nessa corrente nascem as críticas aos Parâmetros, que são vistos como uma estratégia de um governo dito neoliberal, para justificar reformas econômicas.

Ainda que possamos compreender os argumentos dessa vertente crítica, em alguns momentos até contrária à formulação dos parâmetros, é importante observar que o movimento em busca de princípios e conteúdos básicos para a escola brasileira não se restringe às instituições administrativas governamentais. Ao contrário, os próprios PCN representam tanto uma tentativa de oficialização de um discurso que vem se constituindo nas práticas educativas das escolas, numa interlocução com as universidades, quanto a demanda dos próprios professores por uma definição mais consistente do objeto de ensino da sua disciplina como resultado dessa interlocução. As redes particulares de ensino, assim como sindicatos de professores, já faziam, antes mesmo das atuais reformas da LDB, movimentos em busca de maior sintonia entre as propostas pedagógicas através de um programa. Eu mesma participei de projetos dessa natureza em escolas de redes diferentes. Ao analisar os programas de Língua Portuguesa de 20 estados brasileiros, pude observar que há, entre eles, muito mais proximidade de perspectivas e de intenções teórico-metodológicas do que diferenças. No primeiro capítulo deste trabalho – “Os currículos de Língua Portuguesa de final de século” – essa questão será retomada.

Nesse sentido, este trabalho teve, no início, mais do que a preocupação com o conteúdo específico da disciplina, uma intencionalidade política, ou seja, a de fazer com que o trabalho e/ou concepções das pesquisas realizadas na universidade tivessem voz nessas propostas e ações governamentais. Por isso tínhamos o propósito de sensibilizar o MEC para que fosse ampliada a representação (quantitativa e qualitativamente) da equipe que produziria os Parâmetros. Isto não conseguimos num primeiro momento, mas, posteriormente, durante o processo de escrita, o MEC ampliou as suas estratégias de negociação (ainda que questionáveis) com representantes da

comunidade educacional brasileira. A fase de leitura e avaliação da primeira versão do documento de 1<sup>o</sup> à 4<sup>o</sup> séries, contando com a participação de 700 pareceristas, provocou um movimento de pressão e de instabilidade no MEC, principalmente no Conselho Nacional de Educação, dada a ressonância de um número significativo de pareceres contundentemente contrários tanto ao processo de produção quanto ao conteúdo dos PCN. Lendo alguns desses depoimentos, descobri relíquias que mereceriam tanto ser divulgadas num âmbito maior da sociedade, como também poderiam servir de fonte de pesquisas nas universidades, principalmente no campo da história da educação brasileira. Seriam um *corpus* complementar rico para este trabalho, mas, devido à dificuldade de acesso a tais documentos, só poderei me ocupar deles futuramente.<sup>7</sup>

A primeira fase da pesquisa, quando da análise dos currículos estaduais, fez emergir um objeto pouco explorado no campo da história da disciplina de Língua Portuguesa, os currículos oficiais no conjunto dos elementos que envolvem a prática de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Instigante também é a possibilidade de analisar currículos contemporâneos, portanto a história do presente, porque isto nos leva, certamente, a enfatizar a relação entre os pressupostos e/ou concepções desses documentos e aqueles utilizados pelo pesquisador, de forma a interrogar sobre o que se faz ou se diz nas universidades, “fora” de um espaço muitas vezes denominado como o da prática. Ou seja, o que significa, por exemplo, uma aparente semelhança entre a proposição de segmentos da universidade e a do governo sobre o objeto de ensino?

Dado que essa primeira etapa deixou evidente, como tentarei mostrar, a importância de uma perspectiva discursiva de análise de orientações curriculares, particularmente, de Língua Portuguesa, foi impossível pôr um ponto final no trabalho. Dos currículos estaduais, chegamos aos PCN. Resultante já deste trabalho é a constatação de que a análise desse discurso poderá levar a um questionamento sobre a “ineficácia” (ou a “eficácia”) do discurso oficial, assim como ao entendimento de

---

<sup>7</sup> Estive em Brasília, onde fiz um pequeno levantamento desse material, mas a impossibilidade de reproduzi-lo inviabilizou a continuidade do trabalho. Posteriormente, o CEALE solicitou ao MEC que esses pareceres fossem disponibilizados para pesquisa. Já liberados, num futuro bem próximo estarão no Centro de Documentação do CEALE/FaE/UFMG.

algumas dificuldades encontradas em relação a estratégias de produção de outros textos destinados ao professor, por exemplo, aqueles que nós mesmos escrevemos nas universidades.

Dessa forma, pretendo rastrear algumas estratégias enunciativas próprias do processo de produção de currículos de Língua Portuguesa, nas duas décadas, apontando semelhanças, diferenças e particularidades dos documentos produzidos nas Secretarias Estaduais e na Secretaria do Ensino Fundamental do MEC. Não prometo uma análise comparativa exaustiva e sistemática, no seu sentido mais estrito, mas recorro a ela como um dos recursos para a compreensão dos eixos articuladores da análise aqui apresentada.

### **3. O Currículo: um dispositivo, entre outros, de orientação da prática docente**

Do ponto de vista da história da disciplina "Língua Portuguesa", o estudo dos objetos, dos materiais e das práticas escolares referentes ao ensino do português incluiria os currículos contracenando com outros tantos, tais como os manuais didáticos, os cadernos escolares, as práticas pedagógicas de sala de aula, os movimentos coletivos (nos sindicatos, nas academias, no mercado editorial...), os quais constroem conteúdos e concepções para essa disciplina. Assim, a importância do livro didático se deve ao papel que ele desempenha de currículo adotado pelo professor, encorpando a concepção de "currículo real" em oposição à de "currículo formal". A noção de "texto oficial" recobre, em geral, os textos, impressos ou não, que, emanando de instâncias superiores da hierarquia, têm um caráter prescritivo. Ampliando essa noção, à maneira de Chervel (1992: p. 14), para um universo dos textos em que se manifestam, de certa forma, "as vontades político-educativas das esferas dirigentes ou dos altos funcionários da instrução pública", os manuais didáticos têm também uma dimensão oficial, no momento em que o governo define políticas de compra e de distribuição, assim como o seu processo de avaliação e de acompanhamento da sua produção. Provavelmente, pela primeira vez na história da educação brasileira os editores têm se

interessado pela discussão dos manuais didáticos que eles produzem<sup>8</sup> e já começam a ganhar corpo, nesses manuais, as orientações oficiais dos PCN.

No quadro das políticas educacionais do atual governo, a relação entre currículo e livro didático são muito fortes, particularmente quando se observa a interferência no mercado editorial dos mecanismos de avaliação e de distribuição do livro didático implementados pelo MEC. Se, em momentos anteriores, o livro didático pôde, quase com total autonomia, definir os conteúdos escolares, hoje, os PCN são parâmetros também para esses manuais, até mesmo quando as editoras transformam esses Parâmetros em conteúdo de capa dos manuais didáticos.

Embora a relação livro didático/currículo não seja objeto deste trabalho, estudos nesse sentido vêm se desenvolvendo no CEALE-FaE/UFMG.<sup>9</sup> Se o currículo e o livro didático são fontes importantes para a compreensão da história das disciplinas escolares, neste momento da história brasileira, com certeza, essa relação tem apresentado um quadro particular que merece ser investigado.

#### **4. A discursividade na história das disciplinas escolares**

Os estudos dessa natureza, que tomam documentos (nesse caso, no campo da educação) para entendê-los como discurso e não como arquivos de uma "verdade" ou de um "fato" histórico, constroem procedimentos teórico-metodológicos que tomam a discursividade como um fenômeno constitutivo da história.

As lamentações pelas lacunas nos estudos sobre currículos estão presentes também no discurso da história das disciplinas escolares. Do campo da história da educação, Chervel (1990) considera que a "tarefa primeira do historiador das disciplinas

---

8 Em 1996, o MEC, através do CENPEC, reuniu editores e profissionais da educação para discutir os problemas apresentados nesses manuais. Não é fácil encontrar uma solução, em curto prazo, já que de um lado, os editores se recusam a efetuar mudanças que signifiquem perda de estoque e edições suplementares; por outro, não temos ainda uma prática pedagógica capaz de estabelecer critérios e estratégias de seleção dos livros a serem adotados, principalmente dentro de um mercado tão vasto.

<sup>9</sup> Além da coordenação do processo de avaliação dos manuais de Português- no PNLD – o Ceale desenvolve uma pesquisa sobre a leitura e produção de textos oficiais, nos processos de reformas educacionais, em especial, o projeto Escola Plural da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

escolares é estudar os conteúdos explícitos do ensino disciplinar”, analisando a *vulgata*, os conteúdos e metodologia que se repetem nos manuscritos, manuais, periódicos etc.

A “história das disciplinas escolares” tem sua origem marcada por debates tanto na “nova sociologia da educação” quanto na “história da educação”. Em Santos (1990: p. 22), uma das explicações para o surgimento desses estudos históricos das disciplinas aponta as divergências em relação à perspectiva teórica macroestrutural das análises da sociologia de currículo, no momento em que se exigia considerar também fatores internos e específicos das disciplinas escolares, tais como a emergência de grupos de liderança intelectual, o surgimento de centros acadêmicos de prestígio na formação de profissionais, a organização e evolução das associações de profissionais e a política editorial, entre outros. Essa necessidade de migração de uma perspectiva “externa”, cuja ênfase são as condições econômicas e sociais, para uma perspectiva “interna” constitui um movimento no quadro da história da educação, particularmente em direção a uma “nova” história cultural. Distanciando-se da narrativa dos processos de longa duração e das continuidades históricas, busca-se compreender conflitos e rupturas no interior da escola e dos processos educativos, pressupondo a escola como um lugar de produção cultural e não de mera reprodução do mundo exterior. Esse olhar voltado para a cultura escolar tem sido abordado, segundo Nóvoa (1997: p. 29), sob dois eixos principais: de um lado, os estudos que tomam por objeto a história do currículo e, de outro, os trabalhos que cuidam das permanências e mudanças no ato educativo e na organização escolar.

Dada a amplitude e a relevância dos estudos sobre currículo nos Estados Unidos, é fácil imaginar a influência deles em outros países. Se amplo é o investimento nessa área, múltiplas são as perspectivas epistemológicas, mas Nóvoa entende que o interesse maior dessas pesquisas tem sido “o modo pelo qual os conhecimentos são historicamente constituídos, legitimados e organizados no espaço escolar”. Essa análise do processo de *fabricação* curricular nos permite explicitar as escolhas e as exclusões de determinados conhecimentos, assim como seus efeitos individuais e sociais. Recorrendo a Kliebard, o autor reforça a tendência desses estudos em deslocar o foco da questão de “quem tem ou quem não tem acesso à escola” para como os

dispositivos sociais são concebidos para separar o acesso às diferentes formas de saber". (op. cit. p. 29-30)

Nessa trilha dos dispositivos sociais de modos de seleção e exclusão de "conhecimentos" é que situo a discursividade, particularmente como processo de formação de *comunidades discursivas* que interpretam, localizam e organizam esses conhecimentos. Assim, não existiria, diferentemente do que sugere Nóvoa, a *materialidade dos fatos educativos*, de um lado, e a discursividade de outro, mas a materialidade dos fatos educativos como um processo discursivo. Dado que a linguagem foi e tem sido inevitavelmente objeto de todas as áreas do conhecimento, o que parece ocorrer, agora, no campo da pesquisa educacional, para não dizer das ciências humanas, é a necessidade de acertar o passo com os estudos realizados no campo da linguagem e as necessidades de cada disciplina, as quais também propiciaram caminhos ainda não conhecidos ou desconsiderados para e/ou pela lingüística. É razoavelmente compreensível, no atual contexto da lingüística e das ciências sociais, que Nóvoa, do lugar da história da educação, fale em *discurso*, *texto*, *lingüística*. Essa constatação quer apenas enfatizar o percurso um tanto inseguro de uma nova relação entre parceiras antigas, linguagem/lingüística e ciências sociais.

Lingüística, pedagogia e história das disciplinas escolares, desenham a trilha que busco percorrer, observando os dispositivos e/ou mecanismos de produção, difusão e controle de um discurso especializado (desejoso de ser também científico), cujo objeto é o ensino da língua portuguesa. Nesse quadro de produção de currículo é interessante explicitar a dupla articulação – em consequência da dupla autoria – de um referente conceitual, de racionalidades e legitimidades advindas do campo "científico": o discurso político e o discurso dos pesquisadores. Essa reorientação da análise do *fato educativo* reavalia ou repropõe a tradição dos estudos das *idéias ou do pensamento pedagógico*, sob a égide da relação espaço-tempo, para focalizar como, em determinadas circunstâncias históricas, se criam *idéias*, *personagens* e *fatos* na pedagogia, não apenas para produzir mudanças ou reformas educacionais, mas, sobretudo, porque o discurso é condição de existência das instituições. Se esse discurso e essas instituições legitimam um conhecimento, uma prática educativa, um perfil de

aluno e de professor, elas também se legitimam, asseguram a si mesmas, através desse discurso, um valor, um lugar simbólico necessário a sua sobrevivência.

Também Apple (1997),<sup>10</sup> defensor de uma perspectiva histórica e política dos estudos sobre currículo, sugere a necessidade "de que tenhamos modelos mais sofisticados e mais nuançados de análise textual". Entre outras razões, não necessariamente apontadas por ele, está a constatação de que os estudos em sociologia do currículo utilizam a análise de conteúdo como dispositivo de análise dos textos, buscando neles a reprodução ou o reflexo de uma ideologia, o que faz desses textos um artefato onde se espriam *metáforas dominantes, imagens e idéias chaves*, cujo efeito é a constituição da *falsa consciência*. Esses textos são para esses teóricos, no entendimento de Apple, "simplesmente representações legíveis e literais da versão de 'alguém' sobre a realidade social, o conhecimento objetivo e as relações humanas. Pois os textos nem sempre significam ou comunicam o que dizem" (Luke, A. *apud* Apple, 1997:91. Grifos meus)

Mas os textos podem significar o que dizem, se consideradas as suas condições de produção e de interpretação ou, em outros termos, se consideramos o dizer também como fazer, interpelando ao "texto" o que fazem quando dizem. O que vale a pena realçar nessa provocação de Apple-Luke à análise de conteúdo - além dos pontos por ele selecionados - é que esta não está interessada no texto propriamente dito, mas em sentidos previamente estabelecidos, cuja comprovação é buscada nele. O manual de Bardin (1991)<sup>11</sup> sobre análise de conteúdo sugere que a análise de conteúdo deveria ser aplicável a todas as formas de comunicação e que as suas duas funções básicas são:

“\_ uma *função heurística*: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”.

<sup>10</sup> Apple, M. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997. É referencial a “trilogia de Apple”: *Ideology and curriculum* (1979), *Education and power* (1982) e *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. (1988).

<sup>11</sup> Título original: *L'analyse de contenu*, 1977. Tradução portuguesa, 1991: Análise de conteúdo.

\_ uma função de “*administração da prova*”. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma infirmação. É a análise de conteúdo para “servir de prova”. (p. 30)

É nesse lugar que a análise do discurso, como um dispositivo diferente da análise de conteúdo, é importante, já que esta última foi e ainda tem sido um instrumento analítico nas ciências sociais, principalmente quando se trata de apurar a pesquisa (entrevistas, documentos escritos etc.). Aliás, a história de constituição da disciplina análise do discurso tem na sua origem a necessidade de enfrentar os limites do estruturalismo lingüístico e da análise de conteúdo, particularmente desenvolvida nos Estados Unidos, no campo da sociologia e da história.<sup>12</sup> No entanto, seria presunçoso, como afirma Maingueneau (1976), imaginar que a análise do discurso substituiria, de imediato e automaticamente, a análise de conteúdo, considerando que esta tem uma abordagem muito mais empírica do que a lingüística, no sentido de que ela agencia conceitos metalingüísticos para caracterizar um *corpus* do ponto de vista da disciplina que o aborda (sociologia, psico-sociologia etc.), o que quer dizer que o seu objeto não é o discurso, entendido como as condições sócio-históricas de construção do sentido. A “análise de conteúdo - aquela que geralmente é utilizada pelas ciências sociais - fica aí na ilusão discursiva produzida pelo fato de linguagem e pergunta: o que o texto diz? Pela análise do discurso, perguntamos: ao dizer isto, o que estão fazendo?” (Orlandi, 1990:124. Grifos da autora)

Trata-se, ainda, de problematizar o texto como um conteúdo imanente, como uma soma coerente de orientações formuladas segundo as intenções do autor que, necessária e automaticamente, produzirão “os resultados desejados”. Felizmente, ainda parece ser possível imaginar que as escolas mudam as reformas, como quiseram provar David B. Tyack e William Tobin.<sup>13</sup> Se os educadores escolhem, de maneira seletiva, como dizem os autores, implementar ou modificar as reformas, essa “escolha”

<sup>12</sup> Ver também Berelson B. *Content Analysis in communication research*. Glencoe, The Free Press, 1952; Lasswell H. J. *et al, Langage of politics*. New York, G. Stewart, 1949.

<sup>13</sup> Tyack, D. B e Tobin W. (*apud* Nóvoa). The grammar’s of schooling: Why has it been so hard to change? In: *American Educational Research Journal*, 31 (3), 1994.

decorre também das formas de leituras, usos e interpretações dos textos oficiais. Os educadores-leitores fazem parte da comunidade discursiva, são co-produtores do texto, no momento da leitura ou dos usos que atribuem a esse texto.

## **5. Currículos e PCN: pequeno mapa desta tese**

A organização desta tese em duas partes reflete dois momentos complementares da pesquisa, que se desenvolveram em condições de produção diferenciadas, fazendo com que cada uma ganhasse uma certa autonomia em relação à outra. Na primeira parte – *O discurso oficial nos currículos da década de 80* – o leitor vai encontrar uma discussão sobre *As propostas curriculares, de 20 estados brasileiros, para o ensino de Língua Portuguesa*, produzidas nas duas últimas décadas. A primeira análise desses documentos foi realizada, em 1995, numa parceria entre CEALE-FaE/UFMG e a Fundação Carlos Chagas, num primeiro momento, com o objetivo de, supostamente, subsidiar o MEC na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN. Digo supostamente pelo descompasso havido entre o processo de análise desses documentos e o de produção dos PCN. Posteriormente esse estudo foi ampliado, transformando-se em artigos e em uma parte desta tese.

A introdução desse capítulo sobre os currículos brasileiros esboça um modo de leitura que se tornou o objeto desta tese, e cujo fundamento é a relação entre as formas do enunciado, do texto e as estratégias de leitura de um determinado leitor. Na explicitação dessa relação (texto/leitor) ganham predominância três fatores: 1) aspectos históricos relacionados à constituição da disciplina de Língua Portuguesa, 2) o vínculo institucional desse discurso e 3) a interdiscursividade como elemento constitutivo da enunciação. Esses elementos orientam os oito subtópicos que tratam da história da disciplina de LP e das concepções de língua, de gramática e de ensino da língua.

Na segunda parte - *Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* – um estudo sobre as estratégias enunciativas do discurso oficial busca reconstituir alguns elementos do processo de enunciação dos PCN através das imagens de leitor projetadas no texto. Em outros termos, o propósito dos capítulos dessa parte é descrever alguns mecanismos de formulação de um “leitor-modelo” (Eco, 1979),

entendido como uma série de recursos textuais cujas referências são, certamente, um leitor empírico genérico, mas que não se pode identificar do ponto de vista desta abordagem.

O primeiro dos quatro capítulos dessa segunda parte – *Gênero discursivo e estratégias enunciativas* - delimita um território de questões sobre o processo de produção/recepção de orientações curriculares. Essas questões se referem às “escolhas” do autor assim como a sua adequação ao pressuposto leitor. O tema desse capítulo pode ser entendido através das seguinte pergunta:

- Tomando como objeto a leitura e o processo de produção curricular, como se poderia constituir, no campo da pesquisa em educação, uma perspectiva teórico-metodológica cujas referências encontram-se no discurso? Em outras palavras, que contribuições a lingüística do discurso pôde/pode oferecer à análise do objeto pedagógico, nesse caso a produção/recepção de currículos?

A partir dessa pergunta é que recortei - para a compreensão da questão do gênero e das “escolhas” - contribuições advindas de Bakhtin (1981, 1997), em *Marxismo e filosofia da linguagem, Estética da criação verbal*; Maingueneau (1998; 1987, 1979), em *L'analyse du discours, nouvelle édition, em novas tendências em análise do discours* e em *les livres d'école de la republique*; e Pêcheux (1990), na sua teoria do jogo de imagens, em *Análise automática do discurso*. Osakabe (1979), em *Argumentação e discurso político*, ofereceu algumas categorias para a análise de aspectos do discurso político. Essas referências projetaram a arquitetura básica para a compreensão da relação autor-leitor.

Visando configurar o lugar da instituição que produz os PCN, analiso como “o ritual de entrada”, a carta do Ministro - *Ao professor*, que apresenta os PCN de Língua Portuguesa, de 1º à 4º séries. O conceito de cena e de ritual dão origem ao título e ao tema desse capítulo: *formas ritualísticas de uma relação autor-leitor: língua e cidadania*. É sob a égide da relação direito do cidadão x dever do Estado que o professor deve receber os PCN; um direito que se traduz na atualização profissional, pelo acesso a uma “nova” pedagogia para o ensino da língua. E é o cumprimento do dever do Estado, oferecendo-lhe esse direito, que vai garantir ao aluno também um

direito de cidadão, a competência lingüística. Em função dessa dupla - engrenagem política e pedagógica – é que observei nesse discurso três atos de linguagem, semelhantes aos que propôs Osakabe (1979) na análise do discurso político: são os atos de “promoção, envolvimento e engajamento” do leitor.

No arremate do capítulo, proponho discutir o estatuto do gênero currículo, a partir de uma crítica comumente endereçada às orientações oficiais, apontando a sua perspectiva monológica. Considerando os condicionamentos políticos desse discurso, a natureza sócio-histórica da constituição de um gênero e o processo de produção e de recepção ou de leitura, por que esse discurso oficial seria considerado homogeneizador e monológico? O que significa ver a monologia em um discurso que se propõe, pelas suas condições de produção, a inserir nele diversas vozes? Guiado por essa polêmica e num movimento que vai da periferia para o centro do texto, perseguindo as imagens e os papéis desempenhados pelos interlocutores, o terceiro capítulo aborda a maneira como esse discurso oficial enuncia a relação entre língua, escola e sociedade, nesse processo de legitimação do discurso e do texto como objetos de ensino da língua na escola. O título *Competência discursiva e metalinguagem* sugere as duas categorias organizadoras de como o ensino da Língua Portuguesa se insere nesse ideário pedagógico da cidadania proposto pelos PCN.

A “competência do falante” e a “eficácia do texto” são as fortalezas desse discurso em prol da cidadania. Sob esse guarda-chuva são escolhidos os gêneros discursivos e textuais que a escola deve privilegiar, levando-se em conta os espaços públicos de uso da linguagem. Nesse capítulo, estabeleço o contexto discursivo básico de análise desse discurso, a relação entre a “mudança” e a “reforma”, no momento em que esses documentos definem como objeto para o ensino, 1) uma concepção discursiva da língua; 2) o texto como unidade de ensino e de análise; 3) os usos públicos da linguagem; 4) o aprendizado da língua como mecanismo de inclusão social ou da cidadania.

Mantendo o recorte de análise na perigrafia, as notas de pé de página e as referências bibliográficas constituem operações interdiscursivas importantes em um texto e parecem ganhar nos PCN uma dimensão historicamente particular, em se

tratando de orientações curriculares. Por que determinados autores são "citados" e como se dá o trabalho de citação? Como esses recursos revelam uma forma particular de autoria de documentos da natureza dos PCN? Que desdobramentos podem ter essas operações enunciativas, quando se trata das expectativas em relação às funções ou aos efeitos de sentido desse documento, ou às condições de leitura do seu pressuposto leitor preferencial - o professor?

Em torno dessas perguntas se constrói o tema do quarto capítulo: *Nas fronteiras do discurso: notas de rodapé e referências bibliográficas*. Uma história na perigrafia, o que se mostra e o que se dissimula nos rodapés, as aspas, as citações e as referências apontam uma "nova retórica", certamente ausente em orientações curriculares, em outros momentos da história dessa disciplina. Nas pegadas de Compagnon (1996: *O trabalho da citação*), Genette (1982: *Palimpsestes*), Orlandi (1990: *Discurso do confronto*), Grafton (1998: *As origens trágicas da erudição: uma história das notas de rodapé*) e Moirand (1988: *História do discurso: uma análise dos discursos da revista "o francês no mundo" - 1961-81*), observo essa perigrafia textual como "uma tecnologia" da retórica moderna e de onde, segundo Compagnon (*op.cit.*) se trama a receptibilidade de um texto, a partir da sua "aparência", das vitrines que o expõem e o transbordam, "que permitem julgar o texto sem o ter lido". Essa perigrafia tem também um papel argumentativo, ao sinalizar as relações interdiscursivas e intertextuais, os discursos de adesão e de rejeição, que produzem efeitos legitimadores. São procedimentos textuais que sinalizam protocolos de leitura capazes de inserir esse texto em uma certa ordem do discurso, cujas fronteiras e características o fazem situar-se nos "arredores" tanto do científico, do acadêmico, da divulgação, quanto do político e da norma oficial. É na origem "erudita" das notas que Grafton (*op.cit.*) aponta o seu papel de "formigueiro laborioso", para o especialista, mas é num novo amálgama que a erudição dos rodapés se institui e se constitui nesse discurso analisado.

Enfim, é na articulação entre o "miolo" e a margem desse texto que se trama o ato maior desse discurso que pode ser nomeado por diversas formas: "orientação", "vulgarização", "transposição", "divulgação", e se transforma na metalinguagem do discurso pedagógico.

É importante observar que as condições de produção da primeira e da segunda parte dão a elas características discursivas e textuais diferentes, por vezes, até mesmo contraditórias. No processo de transformação das análises dos currículos - com o objetivo específico de subsidiar a produção dos PCN - em um capítulo da tese, houve já uma reformulação do seu regime discursivo. Ou seja, a perspectiva enunciativa dessa análise foi, já no relatório, bastante "contaminada" pelo olhar de um enunciador que vê o texto curricular (ou o discurso oficial?) de forma desconfiada, sem qualquer cumplicidade, certamente, repetindo a relação mal resolvida com esse discurso do "pai oficial". Talvez seja essa relação que constitui a contradição básica deste trabalho que lhes apresento agora, pois, em momento de extrema ingenuidade, especialmente na relação com os PCN, quis crer ser possível analisar o discurso governamental de forma mais distanciada, com um posicionamento menos prescritivo, menos avaliativo e, sobretudo, deslocando-o de seu lugar do rejeitado. Outro aspecto importante e ausente nesta análise é a história específica de produção de cada currículo, que só poderia ser rastreada em um trabalho mais minucioso em cada estado de origem dos mesmos.

Dando a cada uma dessas partes uma certa autonomia, o que parece unir mais fortemente os dois percursos (ou as duas partes) é a tentativa de compreender como vem se constituindo o objeto de ensino de Português nas últimas décadas, tomando como foco um dos elementos (entre vários) da história dessa disciplina, o currículo, no contexto das mudanças e das reformas educacionais.

Para finalizar, parece-me também importante realçar um aspecto das condições de enunciação desta análise. Provavelmente, a tentativa de um olhar distanciado desse objeto - orientações curriculares - silenciou, em grande parte, a voz entrecortada pela angústia e por perguntas sobre o lugar ocupado hoje pela intelectual, pesquisadora e professora universitária, sobretudo, pelo seu lugar, o de quem produz uma escrita que não consegue ter clara a imagem do seu destinatário, ora professor, ora educador, ora parceiros, ora políticos, gestores da educação brasileira.

**1ª PARTE: O DISCURSO OFICIAL  
NOS CURRÍCULOS DA DÉCADA DE 80**

# CAPÍTULO I

## AS PROPOSTAS ESTADUAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA \*

### 1. Condições de leitura de um texto curricular: uma perspectiva de análise

O alcance de nossas reflexões, aqui, não seria o de uma análise completa de um conjunto de 20 currículos de Língua Portuguesa (ver anexo 1), se considerarmos a dimensão exigida por um trabalho analítico mais apurado do material que tivemos em mãos. Dadas as próprias condições sócio-históricas do discurso pedagógico sobre o ensino-aprendizagem do português, que indiciam mudanças, ainda não consolidadas, como indicaremos no caminhar do texto, também uma análise desse discurso requer uma nova configuração e/ou delimitação mais complexa, pressupondo, portanto, maiores investimentos em termos de tempo para a pesquisa. Por isso, preferimos sugerir anotações em torno de aspectos considerados relevantes a serem pensados em projetos de produção e de estudos em torno de currículos para a disciplina de Língua Portuguesa.

Essas anotações projetam um olhar para os currículos definido pela lente do leitor, portanto, de uma teoria sobre *as condições de leitura* que se quer estratégia preferencial de análise de um documento, como resumido no primeiro item deste trabalho e desenvolvido um pouco mais nos outros. Essa leitura, certamente, traz as marcas do tempo, portanto, de *uma longa história da disciplina de Língua Portuguesa*, retomada no item 2. Para o leitor, o texto, a forma ou a fôrma é o caminho por onde passeia o seu olhar ou é a isca que o seduz e o captura. Por isso é esse o tema do terceiro elemento condicionador da na nossa leitura: *Da forma de organização às estratégias de leitura*. Para apontar o quarto elemento da nossa lente, repetiremos o conhecido refrão de que a definição de um objeto é sempre a definição de um lugar de onde para ele se olha. Como nosso objeto é o ensino-aprendizagem da língua, impõe-se como condição primeira deste trabalho, a explicitação de uma *concepção*

---

\* Este capítulo deve muito à parceria com Gilciney T. Carvalho e Ivete Walty, durante a análise dos currículos junto à Fundação Carlos Chagas.

de *língua e de gramática* que orientam a formulação dessas propostas e a nossa leitura. De imediato, uma questão interessante a observar, neste trabalho, é a coincidência na escolha de uma concepção teórica básica por parte dos autores dos documentos e dos "analistas". Tão importante quanto essa definição de concepção de linguagem é a pergunta sobre a *função da escrita na escola*, apresentada no quinto item. É essa definição que, certamente, orientará os possíveis conteúdos e procedimentos pedagógicos que recortam a *leitura e a produção de textos, na comunicação oral e escrita*, os quais são tematizados nos itens procedentes.

Buscamos, nessa discussão, fazer uma projeção do não-dito, do entrecruzamento de discursos veiculados nessas propostas, tentando entender as contradições e lacunas não necessariamente como falhas, mas como pistas que nos permitem levantar hipóteses sobre as condições de produção desse discurso e avaliar os efeitos e desdobramentos no seu processo de circulação social.

Analisar um currículo, em qualquer disciplina, requer levar em conta não somente o conteúdo específico que envolve conceitos e definições teórico-metodológicas mas também o componente político que desencadeia o processo de produção, de circulação e as possíveis interpretações desse texto. Nesse sentido, podemos abordá-lo sob duas perspectivas mais gerais, que se referem às influências externas, ou do contexto político e social, e às internas, geradas pelo desenvolvimento dos estudos e pesquisas na área específica. O fato de esses dois campos serem complementares nos obriga a enxergar os aspectos sócio-históricos como constitutivos dos conteúdos selecionados pelos autores desses currículos.

Assim, o que apresentaremos neste trabalho é preferencialmente um exercício de explicitação das condições de produção dos currículos de Língua Portuguesa, portanto, das possibilidades de leitura de um texto que, como qualquer outro, exige um conhecimento extra-lingüístico para ser interpretado. Enquanto leitores, tomamos como meta dimensionar o perfil do ensino de língua neles indiciado.

Optamos aqui por uma abordagem mais interpretativa e genérica das questões apresentadas nos currículos analisados. Dessa forma, não pretendemos

oferecer ao leitor uma descrição em detalhe de todos os currículos, mas alguns dados ilustrativos que possam representar um pouco da sua mentalidade.

## 2. Resumindo uma longa história da disciplina Língua Portuguesa

Uma pergunta que se pode fazer, embora de difícil resposta, diz respeito às motivações que empolgaram a discussão sobre currículo nas duas últimas décadas. Aqui estaremos tratando particularmente dos currículos de Língua Portuguesa e nos ocuparemos de questões específicas dessa disciplina.

Soares (1996) faz uma retrospectiva da constituição dessa disciplina como um componente curricular. Um dos aspectos interessantes apontados por essa autora é o da relação entre produção de material didático, por exemplo, o livro didático, e o perfil do professor e do aluno, em determinados momentos da história. Nessa direção, os anos 50 são significativos em termos de alteração desse perfil. Mudanças na sociedade brasileira produzem um movimento que reivindica a abertura da escola para as classes trabalhadoras. Com a duplicação do número de alunos no ensino primário e a triplicação no ensino médio, nos anos 60, o recrutamento de professores de português passa a ser menos seletivo.

Somam-se a esse quadro as condições de trabalho desse professor no que se refere à desvalorização do magistério que, certamente, vão se agravando, até o momento atual em que é visível a proletarização dessa categoria profissional. Assim, de um professor de português que tinha nas mãos uma coletânea de textos com os quais concebia as atividades a serem desenvolvidas em sala de aula nasce um outro cada vez mais dependente de um material o mais completo possível, capaz de suprir as lacunas próprias de sua formação e a falta de tempo para o trabalho extra-classe, para o estudo e o planejamento pedagógico. O livro didático assume, então, o papel de produção das atividades para a prática docente.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Um estudo sobre a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos Laet, aponta mudanças sucessivas nas edições desse manual, de forma a complementar a coletânea de textos com orientações metodológicas para o professor. v. RAZZINI (1992), M. P. G. *Antologia Nacional (1895 - 1964): museu literário ou doutrina?* Dissertação de Mestrado em Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

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

Se houve, historicamente, um momento em que a expressão oral, através da Retórica, ganhou maior espaço, no ensino, do que a expressão escrita, imbatível e persistente tem sido o privilégio da Gramática. Inaugurando o aprendizado escolar, a Gramática latina permaneceu sozinha desde o século XVI até o XIX, convivendo com a Gramática da língua portuguesa somente a partir do século XVIII. Mais do que um conteúdo distinto da leitura e da escrita ela se constitui, através dos tempos, em instrumento de análise da comunicação oral e escrita. Os textos são objetos de estudo dos recursos gramaticais e poéticos, buscando-se sistematizar a “boa” e “legítima” expressão lingüística. Dessa forma, mesmo nos momentos em que se elege o texto como objeto de estudo, a gramática é um conteúdo autônomo e o de maior ênfase. Até hoje, quando se tenta integrar as três áreas básicas da disciplina - leitura, produção de textos e gramática - nos livros didáticos, a gramática se impõe ativa e autônoma. Qualquer editora certamente teria problemas se ousasse publicar um manual didático de português sem uma seção especial para o estudo gramatical.

Força da tradição ou não, a presença da gramática tradicional, explicitamente prescritiva ou maquiada pela descrição “científica” da língua, é o calcanhar de Aquiles do ensino de português. Assistimos, hoje, por um lado, à uma pressão social sobre a escola para acompanhar a demanda de um aprendizado da escrita, respondendo a uma exigência na reformulação do conceito de sujeito alfabetizado que, de fato, precisa saber ler e escrever determinados tipos de textos e, principalmente, transitar em um universo de trabalho cada vez mais organizado por uma lógica burocrática perpassada pela escrita e, por outro, à constatação da ineficácia da gramática, tal

como concebida tradicionalmente, para a aquisição dessa nova competência do sujeito alfabetizado.

Nem por decreto, como quis a lei 5692/71, foi possível expulsar a gramática tradicional como um conteúdo do ensino da língua pátria. O novo nome da disciplina *Comunicação e Expressão* para o ensino fundamental e *Comunicação em Língua Portuguesa* para o segundo grau, se foi, por uma lado, inspiração de um governo militar autoritário, como constata Soares, por outro, coincidiu também com o *boom* da comunicação de massa e a utilização da Teoria da Comunicação nos estudos lingüísticos, especialmene por Jakobson. Essa teoria da comunicação lingüística - principalmente na perspectiva com que é apropriada pela escola - tenta constituir um campo de estudos compatível com um momento de rica variedade de suportes de escrita e, portanto, de tipos de textos, principalmente combinando recursos verbais e não-verbais. Importante, nesse momento, é a capacidade do "emissor" e do "recedor", portanto, a competência comunicativa. Quem não se recorda dos ditos televisivos *comunicou tá comunicado; quem não comunica se estrumbica?*... É nessa trilha, também, que a linguagem oral começa a entrar na escola, nos livros didáticos, como uma necessidade comunicativa, num momento de ampliação da mídia oral. É por essa via também que chega à escola a aceitação condicional da variedade lingüística, abordada, sobretudo, na linguagem oral, na comunicação entre gerações diferentes (pais e filhos), nas variantes regionais, etc.

Coincide também com a década de 70 a busca, cada vez mais sistemática, de alternativas teórico-metodológicas que possam dar conta dos processos de aquisição da língua e fazer frente à desilusão com a gramática e/ou com teorias da Lingüística ocupadas com os componentes sistêmicos da língua: Fonologia, Morfologia, Sintaxe e Semântica. A Lingüística introduzida, a partir dos anos 60, nos cursos de formação de professores, sofre concorrência ou amplia seu horizonte, pela crescente demanda em se ver a aquisição da escrita como um objeto de múltiplas faces como sugere o artigo também de Magda Soares, *As múltiplas facetas do processo de alfabetização* (1985). Além das facetas psicológica, psicolingüística e sociolingüística do processo de aprendizagem da escrita, definidas pela autora como *natureza do*

processo de alfabetização, novas tendências na Lingüística contemporânea assumem como constitutivo da língua os seus condicionantes sociais, culturais e políticos, através das teorias discursivas ou enunciativas, assim como privilegiam o texto como unidade de análise. É nessa complexa rede interdisciplinar da Lingüística Textual, da Pragmática, das teorias enunciativas, do Interacionismo vygotskiano, do Construtivismo que os currículos contemporâneos tentam alçar vôo para um novo terreno epistemológico. Não há quem escreva sobre perspectivas do ensino de português, hoje, que se furte à tentação de citar alguma passagem do também clássico artigo de Castilho (1990)<sup>2</sup>:

Ora, a indagação lingüística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um fenômeno heterogêneo, como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser descoladas da análise de seu produto, que é o enunciado. Disto resultou o desenvolvimento de uma nova área de estudos, que veio somar-se à Fonologia, à Gramática (entendida como Morfologia e Sintaxe) e à Semântica: a Pragmática, que tem um caráter eminentemente interdisciplinar, e que tem examinado temas tais como a teoria dos atos de fala, a linguagem como ação e como argumentação, etc. Constitui-se toda uma série de novas disciplinas para explorar os diferentes aspectos da Pragmática lingüística: a Sociolingüística, a Psicolingüística, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do Discurso, a Lingüística do Texto.

Breviário, bíblia, cartilha são termos que representam o papel atribuído à coletânea organizada por Geraldí (1984), por ter se transformado em leitura obrigatória e prazerosamente repetida, num exercício em busca de mudanças, o qual é batizado como "militância e divulgação" em seu último livro<sup>3</sup>. Princípios indispensáveis e signo de uma postura discursiva para aqueles que desejavam mudanças no ensino da língua:

"Em 1984, com pequenas alterações, os Subsídios foram re-publicados em companhia de outros textos relacionados à mesma problemática, dando origem ao livro "O TEXTO NA SALA DE AULA: LEITURA E PRODUÇÃO", organizado por JW. A coletânea alcançou projeção nacional, transformando-se, de acordo com Silveira (1991), *uma espécie de "breviário" para o professor de português atualizado dos anos 80*; não só em função da boa recepção que suas sucessivas tiragens e novas

<sup>2</sup> Nesse mesmo artigo, o autor aponta as tendências formalistas (Gerativismo e Estruturalismo) e a Gramática Tradicional como as que vêm sendo superadas pelo novo paradigma lingüístico.

<sup>3</sup> Título do livro: *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*.

edições tiveram junto a esse grupo de profissionais, mas principalmente em função dos Projetos de Formação de Professores em que passamos a nos envolver desde então. (Silva, 1994:62. Grifos meus)

Não é gratuito, pois, que esse autor seja um dos mais citados nos currículos analisados, conforme veremos na 2ª parte. Mesmo em passagens que não são creditadas a ele, pode-se identificar a sua voz. Embora os currículos só façam referências ao organizador, historicamente significativo é o fato de que as novas concepções sintetizadas e produzidas, neste livro, especialmente para o professor de português representam a mentalidade de um momento da história do ensino do português do Brasil, principalmente por ter sido produzida por um grupo de autores.<sup>4</sup>

Nesses ventos do movimento coletivo na busca de novas perspectivas e de maior sintonia no campo do ensino da língua materna, certamente podemos contextualizar a produção dos currículos, nas redes públicas de ensino, nos Estados e em alguns municípios. Em geral, esses currículos contaram com uma equipe, razoavelmente grande, composta por representantes de Secretarias de Educação, Universidades e Sindicatos dos Trabalhadores do Ensino. É significativo, por exemplo em Minas Gerais, o processo de discussão da versão curricular de 1986, primeiro intermediada pelas Delegacias Regionais de Ensino e, mais tarde, em 88, coordenada pelo Sindicato dos Trabalhadores do Ensino, que reuniu em torno de mil professores de Língua Portuguesa no Ginásio de Esportes Mineirinho, em Belo Horizonte. O currículo de Goiás contou com uma equipe formada por técnicos da Secretaria, professores da Universidade Federal de Goiás e professores de Língua Portuguesa de seis municípios. Embora no interior de conflitos, de divergência e de pressão contra correntes ainda centralizadoras das instituições que ditam normas para o ensino, no Brasil, não se pode deixar de ver nessas propostas, ainda que de forma incipiente, uma participação, em alguns Estados, de professores do ensino fundamental e médio e de instituições de pesquisa, como a universidade.

---

<sup>4</sup> Não é possível citar aqui todas as obras e movimentos que representam esse momento de ruptura, mas não podemos deixar de fazer referência também à coletânea *Leitura em crise na escola*, organizada por Regina Zilberman, que, em 93, estava já na décima primeira edição.

Além do processo de produção desses currículos, caracteristicamente marcado pelo movimento social dessa década, queremos focalizar, de preferência, uma identidade do ponto de vista dos conteúdos a serem privilegiados pela disciplina de Língua Portuguesa, hoje. Parece não haver dúvidas - pelo menos para a maioria dessas propostas curriculares - de que essa disciplina concilia dois domínios que foram antagônicos em determinada época: língua escrita e língua oral. Incorporando também um pressuposto pragmático dos anos 70, o importante é ter uma competência na produção e na leitura de textos orais e escritos. Mais polêmico do que em outras épocas é o lugar da Gramática, principalmente pela variedade de perspectivas que esse termo pode adquirir em função das concepções de língua e de linguagem presentes nesses documentos. Essas perspectivas e concepções sugerem cautela e necessidade de se explicitarem o significado e o conteúdo que dão suporte às categorias curriculares básicas: leitura, linguagem oral, produção de texto e gramática ou conhecimentos lingüísticos. Também nessa polêmica de categorias historicamente constituídas para nosso campo de estudos está a literatura. Se há consenso, quanto à inclusão da leitura, da produção de textos (orais e escritos), a inclusão ou não da literatura não é pacífica, como veremos posteriormente. É esse trançado contemporâneo, e por isso mesmo difuso, de categorias e conteúdos curriculares que vamos tentar entender.

### **3. Da forma de organização às estratégias de leitura**

Um primeiro elemento que nos permite explicitar as concepções que orientam o processo de produção de um texto é a sua forma de organização. No currículo, já pelo índice o leitor pode verificar as prioridades, a seleção de informações e o modo como deve supostamente ser lido, em função da ênfase que lhes é atribuída. Isto não quer dizer, no entanto, que a forma contém o sentido, pois categorias formais recorrentes podem traduzir significados distintos.

Do ponto de vista da sua estrutura global, por exemplo, todos os currículos analisados se orientam por uma organização historicamente constituída nesse discurso pedagógico: pressupostos teóricos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

Impossível, no entanto, é tentar encontrar um significado consensual, assim como fronteiras nítidas entre essas categorias. O que é pressuposto teórico em uma orientação curricular pode constituir-se em conteúdo, objetivo ou conjunto de atividades em outra. No currículo de Minas Gerais, por exemplo, a ausência de uma categoria no campo dos pressupostos teóricos é preenchida pelas *orientações metodológicas*. Nelas podemos encontrar os *pressupostos teóricos (e/ou concepções de linguagem e/ou variação lingüística e/ou linguagem oral/linguagem escrita)* característicos da maioria dos documentos. No entanto, a ausência completa desses pressupostos parece significativa, por se constituírem, em termos de tendência, o eixo organizador da função ou do significado desses programas. É fácil para o leitor a constatação de que essas propostas querem redefinir o objeto de ensino do português, em função de mudanças de paradigmas no campo dos estudos e pesquisas lingüísticas. Uma pressão rumo a essa redefinição, recorrentemente explicitada, é o fracasso escolar, há algumas décadas denunciado e indiciado principalmente no campo da alfabetização, da leitura e da escrita. Dessa forma, é sintomático que esses documentos dediquem um bom espaço traçando novos rumos para a disciplina, muitas vezes estabelecendo um nítido confronto entre o novo e o velho. Se rendessem maiores lucros, poderíamos organizar os currículos segundo o nível de tradição e inovação pretendido e/ou alcançado, mas logo constataríamos que nenhuma das duas classificações seria encontrada de forma exclusiva. Esse conflito entre a tradição e a ruptura, na redefinição do objeto de ensino-aprendizagem do português certamente contribui para uma visão difusa e contraditória das concepções constituídas nesse campo discursivo.

O currículo de Santa Catarina ilustra com propriedade essa dificuldade de síntese dessas forças opostas, pois, além de privilegiar perspectivas consideradas inovadoras, aponta divergências dessas perspectivas em relação às tradicionais e as dificuldades próprias de um momento de mudança de paradigma:

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

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

(...) Parece que os resultados que a escola vem obtendo não são dos mais animadores, ao contrário, se levarmos em conta o desempenho em língua dos alunos que chegam ao vestibular, por exemplo, veremos claramente que a escola fracassou e, o que é pior, insiste no fracasso quando defende um ensino descolado das reais necessidades que se colocam para nós em termos de domínio da língua oral e escrita.(SEE-SC: p.17-18)

Da mesma forma, a proposta de São Paulo constitui, nesse conjunto de currículos, leitura instigante sobre as questões contemporâneas que envolvem o objeto de ensino do Português. São dez páginas dedicadas a pressupostos sobre a linguagem e a escrita na escola e mais trinta e uma sobre metodologia e conteúdos dessa disciplina. Pode parecer secundário o número de páginas, mas isto também é importante, já que se trata de uma estratégia para constituição de um "novo" leitor.. Em outros termos, estamos tentando visualizar os currículos nas suas possíveis condições de leitura por um determinado leitor, em determinadas condições de trabalho no magistério.

Em resumo, a configuração do conteúdo desses documentos depende da sua tessitura lingüística, entendendo as formas lingüísticas escolhidas como decorrência do processo de enunciação. Nesse sentido, a imagem de leitor, isto é, do professor-leitor, a eles subjacente é fundamental para a definição das concepções veiculadas nessas propostas curriculares.

Nas propostas que tomaram como pressuposto a tradição do ensino de português, a tarefa principal foi a de selecionar, numa gramática tradicional, os conteúdos a serem privilegiados em cada série ou ciclo, reforçando a função normativa do currículo. Essas propostas não precisaram, então, explicitar esse campo de pressupostos e de objetivos para o ensino-aprendizagem do português, porque contaram com um conhecimento prévio por parte do leitor. São, em geral, currículos com um número reduzido de páginas e a leitura possivelmente esperada é aquela para a busca de informações diretas, como num catálogo. A proposta de Alagoas é um exemplo típico dessa configuração, já que, ao listar conteúdos tradicionalmente

propostos pelos manuais de gramática, não ocupa muito espaço gráfico, nem constrói um texto para convencer o leitor a adotar novas atitudes e concepções.

Como já mencionado, a maioria das propostas concentrou maior esforço em constituir um novo campo de conhecimentos, insistindo, portanto, em um texto que busca instituir um novo perfil de leitor, tomando como meta básica a de substituir um conhecimento considerado ultrapassado ou aprofundar um novo conhecimento que vem se constituindo. Para tanto, foi preciso oferecer ao professor-leitor uma série de informações e exemplos que fundamentaria seu entendimento dos pressupostos defendidos. Conseqüentemente, essa estratégia configura um texto essencialmente argumentativo, cujo conteúdo é supostamente desconhecido pelo professor. Assim a listagem de conteúdos é substituída, ou no mínimo deixada em segundo plano, por indicações sobre o modo como determinado conteúdo deve ser trabalhado. O currículo do Rio de Janeiro, por exemplo, explicita uma noção de texto e do processo de aprendizado da escrita, analisando textos produzidos por crianças, na escola. De forma semelhante procedem os autores do currículo do Ceará, apresentando sugestões de atividades, no decorrer da construção dos seus pressupostos teórico-metodológicos. Em geral, a construção de um quadro sinótico de conteúdos, nesse modelo, não é de fácil operacionalização, daí a sua ausência total ou uma apresentação meio caótica.

Não tivemos acesso, de forma completa, ao suporte ou material com que, originalmente, esses textos chegaram às mãos do seu leitor, mas, pelo xerox, percebe-se que a apresentação final deles se assemelha às tradicionais apostilas escolares, com recursos de diagramação e tipografia muito pouco condizentes com a evolução gráfica que, em princípio, facilitam o processo de leitura. Um problema dessa natureza, por exemplo, são as letras pequenas e o espaçamento simples entre linhas. Longe de ser uma questão estética, o espaço entre linhas, o tamanho da letra e quaisquer recursos de utilização do espaço em branco são fatores importantes para o leitor. Problemas de natureza variada podem interferir no processamento do texto pelo leitor, desde as habilidades de leitura até os de ordem fisiológica, por exemplo no campo da visão, além do que esse leitor precisa agilizar sua leitura em função do tempo e de um

conhecimento prévio pouco condizente com a expectativa do texto que lhe é oferecido.

Essa questão dos aspectos formais como pistas para o processamento da leitura não foi tratada com devida importância. Afinal, o material constitutivo do texto (suporte, letra, encadernação, recursos gráficos) e a sua configuração lingüística (desde a sintaxe ao registro ou estilo) é o caminho por onde passeia o leitor na trilha de um sentido ou de um conteúdo, que é a nossa próxima questão.

#### **4. Concepções de língua e de gramática**

Como já dissemos, o item curricular que se propõe a delimitar os pressupostos teóricos tem a intenção de adotar uma concepção de linguagem capaz de fazer frente a uma concepção dita tradicional, no ensino-aprendizagem da língua portuguesa. A noção de língua como uma atividade de interação é entendida, quase unanimemente, como aquela capaz de suprir as limitações de uma prática pedagógica supostamente tradicional. A constituição dessa "nova" concepção, além de apresentar inconsistências, ambigüidades e equívocos, não é unívoca. A diversidade ocorre, ao encontrarmos três possibilidades de organização desse item, que não são excludentes, pelo contrário, têm uma afinidade, ainda que de forma subjacente, em termos de concepção de linguagem.

Algumas propostas pretendem ser exclusivamente interacionistas e, para tanto, julgam suficiente, para o currículo, apenas explicitar essa concepção, sugerindo o seu desdobramento para uma concepção geral nas três áreas básicas de ensino: leitura, produção de textos e conhecimentos lingüísticos. Nesse caso supõe-se que essas três áreas devem ser entendidas no quadro das orientações de Geraldi (1984). O currículo do Mato Grosso do Sul, por exemplo, aborda pressupostos gerais, embora apresente as cinco grandes partes que estruturam os currículos: pressupostos, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação, com outra nomenclatura: *alguns pressupostos, para que ensinar/aprender, o que ensinar, como ensinar, avaliação*. Uma segunda tendência se propõe a tomar como central a concepção interacionista da linguagem, mas trabalhando, intencionalmente, com outras. O currículo do Distrito Federal sugere, além

do interacionismo, mais duas concepções que devem ser articuladas pelo professor através da seleção daquilo que seria útil ao ensino em cada uma delas. Uma primeira se inspira, segundo o documento, na Gramática Tradicional e concebe a língua como “representação do mundo e do pensamento”; a outra advém do Estruturalismo e da Teoria Gerativa, tomando a língua como um “conjunto de estruturas”. Além de atribuir ao professor a articulação das três concepções (bastando para isso o “bom senso”, como sugere o documento), é difícil perceber, a não ser no âmbito dos pressupostos ou intenções, a integração dessas três tendências ou até mesmo o privilégio da concepção interacionista, principalmente quando a proposta de uma “sistematização da gramática” visualiza um conteúdo classificatório, a exemplo das classes de palavras: substantivo, adjetivo, verbo, preposição e advérbio.

Aliás, a maioria dos currículos, ao explicitar um conteúdo gramatical não consegue traduzi-lo em termos de uma concepção enunciativa ou dos usos da língua, da competência textual, em situações de comunicação, recuperando, assim, o estigma da Gramática Tradicional, que trabalha com a gramática da frase. Mesmo quando propõem o texto como unidade de análise, ainda se privilegia a frase em alguns elementos recortados em função de uma estrutura gramatical e não em função do todo do texto em determinada situação de interação. O indício mais claro dessa contradição entre pressupostos e realização integral da proposta é visível quando sugerem sistematizar apenas a gramática ou uma certa gramática, propondo-se uma cisão entre gramática, leitura e escrita, como se o conhecimento gramatical não fosse constitutivo do ler e escrever.

Uma última tendência assume um conteúdo tradicional e, por hipóteses já analisadas no tópico anterior, não explicita a sua concepção de língua como um conjunto de regras. Na verdade, ela é, simplificada, parte da tendência anterior, principalmente por recorrer à estratégia da reprodução de manuais didáticos tradicionais, que não têm se comprometido com essa perspectiva discursiva da linguagem.

Guardadas as devidas dimensões de um proposta curricular, os autores dos currículos sugerem ter buscado essa concepção interacionista ou dialógica numa

teoria marxista, que apresenta uma visão sócio-histórica da linguagem, representada principalmente por Bakhtin e adeptos, no Brasil, somada a alguns conceitos eleitos como o suporte para o aprendizado da língua, no plano das habilidades ou das competências lingüísticas, herdados de teorias pragmáticas e da lingüística textual. É nesse quadro, por exemplo, que se discutem as funções do texto escrito na escola: para quem, para quê e como escrever. Os conceitos de coerência e coesão textuais ora são os únicos conteúdos lingüísticos básicos, ora dividem a cena com os clássicos conteúdos de gramática. Assim, ao se proporem determinadas categorias de coesão e coerência textual, não necessariamente se garante que a perspectiva sobre o objeto de ensino-aprendizagem da nossa língua pátria tenha, de fato, se deslocado para o eixo da enunciação ou do discurso.

A possibilidade de detectar uma diversidade de concepções sobre a língua e a linguagem não quer dizer que essa diversidade esteja claramente definida, apesar da intenção de explicitar seu embasamento teórico. Muitas vezes, as propostas fazem um amálgama, que, não apontando suas contradições ou não sendo suficientemente aprofundadas e articuladas em todas as partes do texto, podem comprometer, hoje, o seu papel de orientação metodológica. No entanto, os sinais de mudança de conteúdo e de princípios pedagógicos se revelam na tentativa de organizar o ensino em torno das atividades de linguagem (orais e escritas) e na eleição de um repertório textual diversificado e pouco familiar ao espaço escolar, particularmente ao livro didático. Quando poderíamos imaginar a presença de cordel, "causos", ou mesmo do editorial em livros didáticos, mesmo hoje, a não ser em casos de exceção?

Vejamos, por exemplo, a organização do currículo de Alagoas. O título geral da primeira parte, apresentado em uma página de rosto, com letras maiúsculas em negrito é *atividades de ensino-aprendizagem*. O primeiro subtítulo é *observações, atividades e produção de textos orais e/ou escritos*; três subdivisões, de forma genérica e resumida, tratam da *audição*, das *atividades orais/ou escritas*, e da *avaliação*. O segundo subtítulo geral - *Sugestões de atividade e produção de textos orais e/ou escritos* - é uma lista de textos (avisos, recados, anúncios, canção, "causos", cordel, editorial, poema, máximas, axiomas, diálogo, redação imitativa, redação criadora,

etc....), aliada a um atividades tais como *jogral, coro falado, mural, debate, discussões, excursões*. Já o terceiro item traz uma lista ou tópicos de *Sugestões de atividades de leitura* (silenciosa e oral) de alguns gêneros textuais (*livros infanto-juvenis, jornais, revistas, livro básico*) para treino de algumas habilidades - *entonação adequada, pontuação, expressividade, ritmo, unidade de pensamento, elaborando respostas a perguntas, selecionando o melhor título, dando título a histórias, distinguindo idéias de fatos, caracterizando a relação entre autor e o personagem*, assim por diante.

Considerando o contexto histórico, ou seja, de construção de um projeto pedagógico de que se conhecem apenas os princípios, pressupostos e/ou intenções, talvez seja irrelevante nesses documentos as "incoerências, inconsistências ou desarticulações" textuais. Nesse sentido é sintomática a necessidade de ainda manter a gramática como um conteúdo de referência. A essa primeira parte sobre produção de textos e leitura segue uma outra, também apresentada por um título inscrito numa página inteira, com letras maiúsculas em negrito, propondo um *mapeamento de conteúdo de matéria*. Esse *conteúdo de matéria* tem dois subtítulos grafados com letras maiúsculas em negrito, os quais tratam da *sistematização* e da *automatização*, respectivamente. Sob o primeiro subtítulo encontramos apenas duas linhas que traduzem o seu conteúdo. É possível até reproduzi-la: *Na sistematização o professor fará o estudo propriamente dito dos assuntos gramaticais da série em aplicação*. O conteúdo do segundo subtítulo é apresentado em três linhas: *A utilização da gramática no uso será apenas de apoio para os assuntos gramaticais sistematizados. Esses assuntos ou foram vistos em séries anteriores ou serão sistematizados nas séries seguintes*. O mapeamento do conteúdo é feito por série - da 4ª à 8ª série - e lista, minuciosamente, tudo o que já vimos em um manual de gramática - fonética, morfologia, semântica, versificação, estilística, sintaxe.

Se esse currículo tivesse um sumário, provavelmente seria o seguinte:

**ATIVIDADES DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

OBSERVAÇÕES, ATIVIDADES E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E/OU ESCRITOS

01 – AUDIÇÃO

02 – ATIVIDADES ORAIS/ OU ESCRITAS

03 – AVALIAÇÃO

SUGESTÕES DE ATIVIDADES E PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS E/OU ESCRITOS

SUGESTÕES DE ATIVIDADES DE LEITURA

SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA LITERATURA E FOLCLORE

SUGESTÕES DE LITERATURA PARA O PROFESSOR E O ALUNO

LEITURA INFORMATIVA

MENSAGENS NÃO VERBAIS

ESCRITA

**MAPEAMENTO DE CONTEÚDO DE MATÉRIA****SISTEMATIZAÇÃO****AUTOMATIZAÇÃO**

Diante desse texto, podemos formular algumas perguntas - que podem servir como perspectiva de elaboração de orientações curriculares, hoje, como é caso dos PCN - sobre a leitura e os usos que dele faria um professor-leitor: Qual seria o perfil do professor de português a ele subjacente? Qual é o objeto preferencial da língua portuguesa nele formulado? Que relações teóricas e metodológicas há entre as três áreas de ensino-aprendizagem - leitura, produção de textos e gramática? Por que apenas a gramática é objeto de sistematização? Se, no quadro de conteúdos, não há nada sobre leitura e escrita, significa que não há o que sistematizar nessas duas áreas?

Com essas perguntas relacionadas às concepções sobre a linguagem, não estamos postulando um purismo teórico, e sim, a necessidade de evidenciar as contribuições possíveis de cada teoria ou a adequação de sua combinação, quando pertinente. Ao optarem por uma concepção interativa da linguagem, embora com contradições e equívocos, essas propostas pretendem questionar as tendências do ensino de português, tidas como tradicionais, através de um movimento renovador, altamente positivo. A maior dificuldade encontra-se na articulação entre teoria e prática, evitando-se um divórcio entre o novo e o "tradicional", e propiciando, também,

melhor compreensão das contradições inevitáveis a uma visão dialética da produção e/ou organização de um conhecimento histórica e socialmente produzido.

Apesar de contradições no campo dos pressupostos que determinam os objetivos, o avanço que se pode perceber é a tentativa de compreensão do objeto de ensino/aprendizagem da língua como a integração das várias facetas que envolvem o conhecimento lingüístico: seu caráter sócio-político, discursivo, sociolingüístico e psicolingüístico. Nesse sentido, houve uma tentativa de superação do aspecto panfletário do discurso sobre o ensino de língua, que caracterizou o período da *Comunicação e Expressão*. Isto se manifesta também ao se assumir com maior clareza que o conteúdo e objetivo centrais dessa disciplina são a leitura e a produção de textos, tomando-se o texto como unidade de sentido privilegiada no processo de interação.

Ensinar e aprender Língua Portuguesa, na escola, historicamente, tem sido entendido como ensinar e aprender regras gramaticais. Esta associação, embora tenha sido julgada pelas propostas como prejudicial ao processo de ensino/aprendizagem, ainda se faz presente tanto na prática corrente dos professores quanto numa representação social mais ampla sobre o que seja aprender uma língua. Não é sem razão que a maioria dos currículos destinou grande espaço para relativizar a importância da gramática, numa tentativa de minimizar a força da tradição gramatical.

Em novas terminologias, encontramos uma primeira pista dessa tentativa de ruptura. Em boa parte dos currículos, não encontramos a seção da gramática e sim a seção dos conhecimentos lingüísticos. Longe de ser uma troca simples e aparentemente ingênua, essa mudança terminológica parece querer estabelecer e sedimentar uma concepção de estudo da língua que pretende, dentre outros aspectos, interligar funcionalmente o estudo gramatical com o uso da língua, principalmente nas práticas de leitura e escrita e, sobretudo, dar a esses dois campos maior ênfase. Essa nova ênfase constitui, se a compararmos com a perspectiva histórica apresentada no início deste capítulo, uma ruptura essencial em termos de concepção do objeto da disciplina.

Entretanto, parece, de certa forma, natural, dado o momento de transição e de busca de novos rumos epistemológicos, que os marcos teóricos funcionem mais como uma profissão de fé e não se concretizem nos procedimentos metodológicos ou nos conteúdos programáticos, apresentando, com freqüência, incompatibilidades entre si. Nesse sentido, encontramos currículos que, através da substituição das terminologias, preocupam-se em marcar, de forma reiterada, uma mudança conceitual, mas acabam, em outros momentos, repetindo e reforçando modelos anteriores. Ou seja, retirar o termo gramática não significou, necessariamente, que o seu status foi perdido ou relativizado. Um bom exemplo dessa contradição encontra-se na forma como se relacionaram pressupostos teóricos e conteúdo programático:

Fundamentação:

(...) A gramática encontra-se implícita no texto pela função admirável que exerce na língua. O seu estudo é *assistemático*, e os meios deverão ser mais variados a fim de que façam da aprendizagem da língua uma *atividade prática, dinâmica e agradável* ao aluno. (grifos acrescentados)

Conteúdo programático:

1ª série: - reconhecimento do substantivo em textos;

- construção de frases com o emprego do substantivo: no masculino/feminino; aumentativo/diminutivo; singular/plural;
- identificação em textos, exercícios orais e escritos de artigos: masculino/feminino; singular/plural;
- reconhecimento de palavras que indicam qualidade.

(...) 3ª série: - distinção sujeito/predicado.(...)

Nas outras séries desse mesmo currículo, apresenta-se uma listagem de conteúdos que coincide com o índice de uma gramática normativa.

Uma das justificativas para esses desencontros que produzem, muitas vezes, incoerências pode ser identificada também na necessidade de se apresentarem "slogans" sintonizados com as novidades teóricas e, ao mesmo tempo, na dificuldade e na impossibilidade - por motivos vários - do discurso pedagógico contemporâneo de se desfazer ou reelaborar referências próprias de uma tradição de análise e de ensino. Isto quer dizer que o fato de constatarmos uma hegemonia no tratamento relativizante dado ao ensino gramatical não significa unanimidade na abordagem da questão.

Essas abordagens rumaram em diferentes sentidos pois a gramática ocupa diferentes lugares nos diversos currículos. Existem aqueles que, de forma explícita, ainda a situam numa posição de destaque - o eixo sobre o qual giram as atividades de língua portuguesa; outros não assumem essa postura, mas a mantêm implicitamente, como pretendemos exemplificar mais adiante. No entanto, em confronto com essa posição mais extrema e menos freqüente, há outra que tenta dimensionar um novo quadro para esse estudo.

Nos objetivos, de forma explícita ou implícita, a ênfase nem sempre recaiu sobre um mesmo ponto. Citaremos exemplos de diferentes enfoques que tentam justificar as razões para se fazerem estudos lingüísticos sistematizados - portanto, ensinar gramática - no ensino fundamental e médio.

Uma primeira tendência, mais representativa, apontou que o estudo da gramática pode servir de suporte para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, a reflexão sobre os valores funcionais de uma determinada estrutura lingüística pode ser útil, por exemplo, para o aluno perceber tanto as variações de sentido quanto os diferentes efeitos produzidos por essa estrutura, num dado tipo de texto e numa dada situação de interlocução. É interessante ressaltar, nesse grupo de currículos, que, em momento algum se postulou a existência de uma correlação direta entre estudar gramática, com suas normas e nomenclatura, e desenvolver habilidades de leitura e escrita. Ao contrário, o postulado, reiteradas vezes defendido, é o de que essa correlação é artificial e muito pouco produtiva para o ensino da língua. Como se apontou anteriormente, grande parte dos currículos situou a análise lingüística como um procedimento útil nas atividades de leitura e produção de textos, sem, no entanto, determiná-las, tentando desfazer, assim, o argumento de que só desenvolvem as habilidades de ler e escrever aqueles que dispõem de um aparato metalingüístico. Nessa abordagem, estudar a língua não se confunde com assimilar um conjunto de normas prescritivas cujos valores são absolutos. Não é demais ressaltar, no entanto, que manter a coerência entre esse pressuposto e a realização integral da proposta foi tarefa difícil ou até mesmo impossível.

Uma segunda tendência, menos representativa quantitativamente, situou um tipo de análise lingüística como um caminho aberto para confrontar as variantes lingüísticas padrão e não-padrão, nas modalidades oral e escrita. Esse estudo contrastivo levaria o aluno a perceber as diferenças formais e funcionais entre a organização oral e a organização escrita, permitindo um estudo mais apurado dos critérios de adequação que governam esses dois suportes da língua. Embora esses currículos tenham enfatizado um estudo contrastivo entre as modalidades, freqüentemente esse confronto vem impregnado de uma visão unilateral que situa os padrões da língua escrita como o único ponto de referência para a comparação. Isto é particularmente visível no tópico curricular que trata da produção de textos. Assim, a modalidade oral só é lembrada quando interessa destacar um desvio saliente em relação à escrita, ou, o que é ainda mais tendencioso, quando interessa substituir seus traços característicos pelos traços da escrita, na crença de se garantir o domínio da variante padrão também na oralidade.

É possível observar a existência de um elo claro interligando as duas tendências selecionadas, o qual não foi, muitas vezes, vislumbrado pelos currículos. Isto nos leva a afirmar que as justificativas perderam sua consistência, ao enfatizarem, de forma excludente, ou só a concepção norteadora (primeira tendência) ou só alguns procedimentos de análise (segunda tendência).

Uma última tendência, que interfere nas propostas ditas inovadoras, é a que insiste em estudar a gramática como um conteúdo autônomo, com uma finalidade em si mesma, que, muitas vezes, se reduz à nomenclatura da gramática normativa.

Como já se viu, a maioria dos currículos abordou a questão do uso das nomenclaturas na análise gramatical. Uma pergunta recorrente foi sobre o uso das terminologias. As respostas tenderam a assumir a idéia de que "a análise lingüística não tem por objetivo a mera aprendizagem de nomenclatura ou regras, mas explicar as características e arbitrariedades da língua e auxiliar o aluno a resolver os problemas que seu texto possa conter" (RN). No entanto, se por um lado, esta é uma crença que esteve muito presente nos currículos, por outro, as orientações dela derivadas não indicaram um mesmo procedimento de análise. Assim, a definição de quando e como as

terminologias devem entrar nas análises lingüísticas foi um ponto que revelou diferenças. As citações abaixo são suficientes para percebermos os diferentes encaminhamentos:

a inserção dos conteúdos gramaticais necessários ao domínio da língua padrão se fará de forma leve, determinada pelo ritmo do educando, sem a preocupação de oferecimento de denominação como gênero, número, grau, verbo etc. (TO)

Até a 6a. série as terminologias devem ser evitadas e só na 7a. e 8a. podem ser usadas. (CE)

Na 3ª e 4ª série, sem se descuidar da **leitura significativa** (não aquela cantada, com entonação artificial e que o aluno faz sem acompanhar o sentido do que lê) e nem do reforço das convenções acima citadas, poder-se-ia iniciar um trabalho gramatical com os artigos, substantivos, adjetivos e verbos. (GO)

Essas citações são também ilustrativas da nossa afirmação de que a questão do uso da terminologia acabou sendo, em alguns currículos, o centro das discussões, como se ela, por si só, resolvesse os problemas do ensino gramatical.

Não é sem razão, então, que algumas propostas chamam a atenção para o fato de que "o uso da nomenclatura não é o que, em si, traz malefícios; é a concepção de linguagem e língua que está orientando o uso do aparato terminológico que determina os objetivos da utilização das nomenclaturas" (SP) Na realidade, "a questão da terminologia gramatical não pode ser colocada em termos absolutos (subestimá-la ou superestimá-la)" (MG).

Diante desse quadro de concepções sobre a gramática e de quanto esse conteúdo ainda atravessa de forma determinante a definição de uma nova concepção para o ensino do português, é razoável sinalizar que algumas questões ainda permanecem sem resposta. A principal delas interroga sobre o papel da gramática na atividade lingüística. Portanto, se os currículos tomam como objeto preferencial o aprendizado da leitura e da escrita, numa perspectiva da enunciação é razoável esperar que o conhecimento lingüístico ou gramatical seja constitutivo do processamento do sentido. Dessa forma, as análises lingüísticas - intuitivas ou sistematizadas - tomariam como referência a situação de interlocução. Os conteúdos gramaticais que merecem e/ou devem ser estudados na escola seriam recortados,

preferencialmente, no âmbito do texto e do enunciado. Nesse quadro é que caberia formular uma segunda pergunta sobre o lugar de um estudo formal da língua, portanto, dos princípios da gramática da frase. Nesse sentido, estamos retomando uma polêmica que parecia resolvida, sobre o papel da gramática descritiva e da nomenclatura gramatical, que parece, para alguns, resolvida, mas nem tanto.

Nessa tentativa de mover-se dentro de uma perspectiva enunciativa da linguagem, tomemos a proposta curricular do Paraná. Ela privilegia a leitura e a produção de textos (orais e escritos) como conteúdos básicos do Português, delimita um quadro de pressupostos teóricos bastante coerente com o caráter dialógico e social da linguagem, questionando o ensino da gramática tradicional e admitindo o conhecimento gramatical como constitutivo da atividade lingüística. Ao apresentar um quadro de conteúdos, essa proposta sinaliza - já que é apenas um quadro resumido - uma possibilidade de articulação de conhecimentos gramaticais voltados para a produção do texto escrito, ao incluir, por exemplo, a ortografia, pontuação, acentuação, recursos gráficos-visuais, estruturação sintática das orações num campo de domínio da escrita que exige o *reconhecimento das circunstâncias da produção, a presença do interlocutor*. É possível que para o leitor potencial dessa proposta o que se tornará relevante são os tópicos gramaticais, já que não se explicitam as relações entre esses dois campos de conhecimentos envolvidos no momento da escrita. Mais interessante ainda é o fato de que uma lista de conteúdos da gramática tradicional aparecem no campo de *domínio da escrita*, sem que se esclareça ao leitor a diferença entre, por exemplo, um conhecimento sobre a sintaxe da oração, no campo da *gramática tradicional* e no campo da produção textual. Um conhecimento lingüístico de fundamental importância para o processamento do texto escrito - *estruturação do texto: os recursos coesivos, a conectividade seqüencial e a estruturação temática* aparece, contraditoriamente, como um conteúdo de uma possível *gramática tradicional*.

Essa ausência de fundamentação engendrou dois tipos básicos de procedimentos, nesses documentos. Um que, *a priori*, definiu os conteúdos e os organizou, na maioria dos casos, seguindo a tradição de análise das gramáticas

normativas, veiculada também pelos livros didáticos e um outro que defendeu a definição dos conteúdos somente a partir das produções lingüísticas dos alunos. Nesse caso, alguns deixaram em aberto os aspectos a serem abordados, outros definiram alguns, como no caso do Paraná. Vejamos que a estratégia adotada por esse Estado ainda nos pareceu mais explícita, embora misturando perspectivas de abordagens, pois já oferece ao leitor uma pista de que há diferença entre optar por um estudo da nomenclatura pela nomenclatura e tomá-la como um conhecimento aplicado, compreendido à prática textual.

Esses dois procedimentos, aparentemente antagônicos, acarretam alguns problemas. No primeiro deles, o ensino da gramática normativa, classificatória, estaria sendo facilmente reconduzido como eixo central de estudo. Essa possibilidade, inicialmente nem prevista pelos currículos, em seus pressupostos teóricos, fica mais concreta se pensarmos que os quadros dos conteúdos, geralmente apresentados no final das propostas, tendem a ganhar grande destaque, principalmente porque a expectativa corrente sobre currículo, para a maioria dos leitores, é a de que ele seja preferencialmente uma indicação de conteúdos programáticos. Portanto, a oferta de uma lista de conteúdos gramaticais pode orientar o leitor a superestimar, novamente, o papel do ensino da gramática, com ênfase na prescrição e classificação.

O segundo procedimento, quando caracterizado pela recusa em apresentar algum conteúdo gramatical, pode significar uma lacuna para o nosso leitor que, supostamente, busca uma resposta mais concreta sobre a relação entre leitura, escrita e gramática, na escola, hoje.

Embora colocados como pontos antagônicos e, portanto, distantes, estes procedimentos se aproximam, quando pensamos no efeito que podem causar: o de enfatizar o estudo gramatical. Na verdade, a seleção e ordenação dos conteúdos gramaticais sugeridos nessas propostas, sem que estejam bem articulados com os objetivos centrais do ensino-aprendizagem (leitura e escrita), numa perspectiva enunciativa, significaria novamente que a aula de português é apenas a aula de análise metalingüística. A não delimitação de um conteúdo ou de orientações

metodológicas também teria esse mesmo efeito, já que o espaço vazio poderá ser preenchido por uma prática tradicional já conhecida.

Quando a opção é a de selecionar conteúdos, como o fez a maioria dos currículos, uma outra decisão tomada refere-se à a forma de organizá-los e distribuí-los nas diversas séries ou ciclos. Ressalta-se, no entanto, a observação de que

a lista de conteúdos previstos para cada série precisa ser encarada como uma lista de tópicos em que o professor deverá insistir em determinada série, e não como uma lista exclusiva daquela série. (MG)

Em síntese, o problema central dessas propostas é o de definir o conhecimento lingüístico envolvido na prática sócio-comunicativa, distinguindo um trabalho de reflexão sobre a língua, de interesse mais pragmático, daquele que visa constituir um conjunto de categorias ou de classificações que não teriam utilidade para o usuário em questão. Nessa direção, parece não interessar muito se o texto eleito para análise ou estudo é o do aluno ou qualquer outro, já que o que interessa é a utilização desse texto escolhido, que poderá servir tanto para o estudo sistematizado sobre o funcionamento da língua ou de nomenclaturas gramaticais quanto para o aperfeiçoamento da competência comunicativa e/ou textual do aprendiz.

Nessa perspectiva, vale destacar as orientações que delimitam o ponto de partida e de chegada das análises lingüísticas, apontando tanto aspectos de conteúdo quanto da metodologia a ser adotada. Os elementos fundamentais dessas propostas são o sujeito (o aluno) e o texto: trabalhar com o conhecimento lingüístico do aluno e sempre no texto:

Numa primeira etapa a observação do funcionamento da língua deve partir da oralidade. A fonte de dados é o próprio aluno. Trabalhando-se dentro de uma progressão ordenada, após a reflexão, passa-se para a prática sem grandes dificuldades. (SE)

...o texto do aluno é tomado como ponto de partida para a análise lingüística e a ampliação da gramática interiorizada. (ES)

Parte-se da gramática intuitiva do aluno, chegando à formação de conceitos e destes até a própria nomenclatura. (MS)

Partindo-se da experiência concreta da leitura e produção, ou seja, da gramática intuitiva, vai construindo a gramática reflexiva. (DF)

As observações gramaticais deverão ser inseridas em razão das oportunidades veiculadas pelos textos, quer aqueles construídos pelos alunos, quer aqueles oferecidos para leitura, análise e interpretação. (RJ)

O trabalho da gramática deverá partir dos problemas evidenciados no texto do aluno ou, até mesmo, em outros textos. (RS)

Nessas citações, que poderiam ser ampliadas, a escolha do ponto de partida - a fonte que fornecerá os dados para a análise - é definida como procedimento determinante do ensino/aprendizagem da gramática. Assim, categorias apontadas - oralidade e texto - parecem funcionar como "lugares" privilegiados, e até exclusivos, para a análise lingüística. Nos currículos, entretanto, não se evidenciou com clareza uma definição dessas categorias. O pressuposto subjacente é o de que elas são de domínio amplo e, portanto, não se faz necessário explicitar as referências que as sustentam

Na busca desse ponto de partida, algumas propostas tentam definir procedimentos teórico-metodológicos, mas que não preenchem lacunas já detectadas no campo da prática pedagógica, como a do pressuposto de que o *ponto de partida para o trabalho de descrição gramatical e de formulação metalingüística é o que os alunos já sabem sobre a linguagem.* (SP). "O que os alunos já sabem sobre a linguagem", nesse contexto, não é muito genérico? Em *Uma nota sobre o ensino da gramática* esse mesmo documento diz:

Basicamente, a gramática significa o estudo dos processos que relacionam as expressões das línguas naturais à significação: o estudo gramatical procura responder por que as expressões significam aquilo que significam. Portanto, o trabalho para a compreensão e o domínio das regras de construção de expressões, usadas pelos alunos, e sua comparação com regras da modalidade padrão não deixa de ser uma atividade "gramatical". (p.42)

Essa é uma postura também difundida sob o conceito de epilinguagem ou da reflexão gramatical intuitiva cujo objetivo é produzir sentido, tanto no processamento do texto escrito quanto da produção oral. Essa proposta curricular não descarta

a descrição gramatical mais sistemática - questões sobre classificação das palavras e orações, identificação de relações e funções gramaticais, questões gerais sobre regência, concordância, ordem das palavras, o estudo do emprego de certas classes de palavras, etc... desde

que os alunos estejam habituados a operar sobre sua própria língua. (p. 42)

Na década de 80, a ênfase no texto pode ser vista como o movimento de “curvatura da vara”, deslocando-se o olhar da gramática da frase, provavelmente, hoje, o movimento seja o de definir melhor uma concepção de texto e de discurso, sob pena de se instalar o fetiche do texto, caso essas propostas não sigam as orientações discursivas que as geraram, quais sejam a de que as orientações curriculares devem ser constantemente re-construídas, passadas a limpo, reinventadas, como deve ser a própria prática na sala de aula. Considerando as condições de produção desses currículos (a época, as condições de escrita desse documento) é possível apontar o seu papel de interlocução entre o Estado e sociedade civil na busca de um projeto para o ensino. Mas, se pensarmos que o currículo deve ser uma produção em movimento, de constantes retomadas, é importante entender como, hoje, uma década mais tarde, os leitores lêem esse texto e perguntar quais são as condições reais de dinamizar o processo de produção e de recepção desses textos. Em outros termos, as condições de leitura desses documentos, hoje, num grupo de formação de professores (inicial ou continuada) certamente estará fazendo novas perguntas, novas exigências, como tenho percebido na minha prática nesse exercício de formação docente. Se os processos de mudanças são lentos, as reformas de ensino podem também retardar esse processo, ao legalizar e cristalizar pressupostos, conceitos ainda em elaboração.

Se é possível fazer uma leitura buscando, em certa medida, os possíveis significados desses currículos, na época em que foram produzidos, é possível também uma outra leitura, que busque nele orientações mais efetivas para um novo leitor/professor. Assim é que essa última leitura poderia entender alguns pressupostos como simplificação ou tendência a superestimar o texto, como se tudo pudesse dele “emanar”:

“as noções gramaticais devem *sempre emanar do texto*” (RJ) (Grifos meus)

“(…) não trabalhar a palavra fora do texto”. O professor deve *sempre trabalhar* o texto e não a palavra isolada” (MG) (Grifos meus)

“(…) o que se passa a ter prioridade é criar oportunidades para o aluno construir, analisar, discutir, ler e ouvir textos - *única instância* em que o

aluno pode chegar a compreender como, de fato, a língua que ele fala funciona.” (PE) (Grifos meus)

O item curricular sobre gramática, nos seus pressupostos e principalmente na definição do conteúdo e dos procedimentos metodológicos, reforça a tese de que diferentes concepções de língua geram diferentes concepções de gramática<sup>5</sup>. Genericamente, é possível afirmar que uma dificuldade dessas propostas se encontra na tentativa, nem sempre consciente, de conciliar, de um lado, uma perspectiva normativa da língua e, de outro, uma concepção discursiva, que considera o aspecto histórico, social e pragmático, incluindo a diversidade lingüística.

Enfim, o dilema da gramática e/ou de qual gramática deve ser objeto de estudo escolar, no que compete às propostas curriculares, ainda está longe de se resolver, ou por limites das pesquisas, ou por limites da apropriação pedagógicas das pesquisas feitas, ou mesmo por questões sócio-culturais.

Com essa polêmica, estamos entrando um pouco mais no terreno movediço de definição do objeto de ensino do português e num quadro discursivo da Pedagogia que vem nos obrigando, dadas as questões sociais contemporâneas, a situar esse objeto, orientando-nos por uma questão de natureza pragmática: quais são os usos sociais da escrita na sociedade e como se relacionam com os objetivos e o cotidiano escolar?

## 5. A escrita na escola: ler e escrever para quê?

O objetivo central para ensino da língua portuguesa nas propostas curriculares é o de *levar o aluno ao domínio da norma padrão, principalmente em sua modalidade escrita*, sendo esse domínio a condição prévia para o *exercício da cidadania*, sobretudo para o aluno de classe social baixa. O acesso à norma culta teria assim, além de um alcance individual, um alcance coletivo de transformação social e política, já que leva à *democratização da sociedade*. Nem sempre essa é a única função política sugerida nesses documentos: a relação entre língua e cultura é fortemente vinculada em objetivos que tentam, através da língua, *preservar a unidade*

<sup>5</sup> Ver CASTILHO e POSSENTI, *op.cit.*

*cultural ou ensinar o amor à cultura brasileira*. Observe-se que, nessa constelação de objetivos gerais, o que se focaliza é a função social da língua. Embora isolada em um único currículo, o espírito nacionalista e patriótico de décadas passadas realçou, contrastivamente, a tônica desta década: as contradições de classe e a luta por mais direitos e igualdade social.

As metas políticas traçadas nesses planos curriculares se desdobram em objetivos específicos, visando às habilidades lingüísticas de ouvir, falar, ler e escrever, com ênfase nas duas últimas. Essas habilidades são apresentadas como forma de desenvolvimento cognitivo do indivíduo, permitindo-lhe maior aprimoramento da relação pensamento/linguagem, do raciocínio lógico e a conseqüente ampliação de uma visão crítica do mundo. Como a maioria das questões que os currículos suscitam, essa é bastante polêmica e levaria, por si só, a vários artigos e teses. Gostaríamos apenas de sinalizar que a variedade de perspectivas de abordagem dos efeitos da escrita, tanto do ponto de vista individual quanto social, sugeririam maior cautela. Pesquisas no campo da antropologia e da cognição social, entre outras, sugerem uma desconfiança em relação a uma visão etnocêntrica da escrita, além do que não existe uma função dada pela sua natureza intrínseca, pois é ela um produto cultural gestado sob condições próprias da sociedade em que se desenvolve. Entre vários autores que tratam dessa questão, Graff pode representá-los, na sua fala contundente:

Os artigos sobre as “conseqüências”, “implicações” ou “concomitantes” presumidos do alfabetismo têm-lhe atribuído uma quantidade verdadeiramente assustadora de efeitos cognitivos, afetivos, comportamentais e atitudinais. Essas características incluem, nas formulações ou listas típicas, atitudes que vão *desde* empatia, espírito de inovação, atitude empreendedora, “cosmopolitismo”, espírito crítico em relação à informação e à mídia, identificação nacional, aceitação tecnológica, racionalidade e compromisso com a democracia, *até* oportunismo, linearidade de pensamento e comportamento, ou residência urbana! O alfabetismo é, às vezes, concebido como uma habilidade, mas com mais freqüência como simbólico ou representativo de atitudes e mentalidades. Isto é sugestivo. Em outros níveis, os “limiares” do alfabetismo são vistos como um requisito para o desenvolvimento econômico, “decolagens”, modernização, desenvolvimento político e estabilidade, padrões de vida, controle da fertilidade, e assim por diante. (p.35) (Grifos meus)

São inúmeras as correlações e conseqüências, e poderiam, segundo o autor, encher volumes, mas a evidência, entretanto, é muito menor do que as expectativas e suposições, como demonstram os estudos e pesquisas, na área.

Embora a crença na função social da linguagem e no seu caráter de interlocução seja elemento de identificação entre os currículos, quando se descrevem os objetivos da leitura e da produção de textos, na escola, podemos dizer que ainda não há uma definição inteiramente compatível com esses pressupostos. Reconhecer o papel da escola na formação do leitor e do escritor<sup>6</sup> pode significar, na maioria deles, a busca de estratégias de formação de habilidades no “manejo do texto”, através de orientações para o trabalho de interpretação de textos. Sem desconsiderar a função pedagógica de sistematização de estratégias ou habilidades de leitura e de escrita de textos variados, há uma pergunta prévia e mais importante em relação à leitura e à escrita. Se dimensionarmos a função social da escrita como a necessidade de conhecimento gerada por circunstâncias específicas a categorias sociais e individuais, ou de apropriação de bens culturais, ela não teria um fim em si mesma, como contraditoriamente nos indicam as orientações curriculares. Nelas a tônica básica é, para a leitura em particular, a de despertar e desenvolver o hábito de leitura através de atividades “prazerosas” e animadas pelo professor. Interessa-nos interrogar se esse papel atribuído à escola e ao professor como animadores ou “atravessadores”<sup>7</sup> do texto não é fruto de uma concepção estéril do ato de ler. Diferentemente, a leitura como atividade intrínseca ao processo de construção de conhecimento envolve experiências sensoriais, estéticas, intelectuais, lúdicas, etc.

Edmir Perroti explicita essa relação leitura-escola-conhecimento:

---

<sup>6</sup> Há quem discorde do uso do termo escritor para o aprendiz. No entanto, é interessante que não estranhemos o termo leitor. Embora não façamos nenhuma distinção para o termo escritor, não podemos esconder que esse incômodo é fruto, certamente, da consciência do lugar de escritor, muito mais restrito, socialmente, a determinados grupos que detêm o poder e acesso aos meios de produção da escrita. Assim vale observar que o significado de aluno leitor-escritor, quem sabe, pela falta de melhor termo, tem suas restrições dadas pelas condições específicas do contexto sócio-cultural.

<sup>7</sup> Tomo emprestado de Lajolo (1994) o termo *atravessador*, em um belíssimo texto sobre imagens do professor-leitor no mercado editorial.

(...) os destinos da leitura estão íntima e irremediavelmente ligados aos do conhecimento nas instituições especializadas - e não apenas nelas, mas na sociedade em seu todo. Separar a promoção da leitura dos processos gerais do saber, como se os caminhos pudessem não se cruzar, como se a leitura e conhecimento não fizessem parte de um mesmo quadro global de operações simbólicas, de uma mesma trama de sentidos corresponde a uma visão compartimentada, fragmentada da cultura que, parece, não conseguirá ir muito longe enquanto fonte inspiradora de práticas promocionais. Ocorre que, na verdade, leitura, conhecimento e cultura encerram elos tão decisivos e fundamentais que é impossível fugir das questões que tais ligações colocam aos programas promocionais.

Assim, ao invés de isolar a atividade de animação da leitura, qualquer tentativa de mudança nos rumos atuais deve, ao contrário, perguntar em que medida o conhecimento, o desejo de saber, de descobrir é valorizado nas instituições de educação e cultura e na sociedade. (73-74)

Também útil pode ser o questionamento do lugar que vem ocupando, no discurso pedagógico uma certa noção de prazer. A concepção de leitura como ato de prazer, de criatividade e de liberdade, da forma como se concretiza no discurso pedagógico, pode representar um desdobramento da falta de uma perspectiva mais consistente sobre a função da leitura como atividade cognoscente. Essa noção de prazer está relacionada a um estilo de texto - "sedutor" - que apaga as contradições tanto do campo social quanto da fonte de onde parece brotar tal noção, a do desejo. Relaciona-se também com uma concepção pedagógica de animação da leitura capaz de, levada às últimas conseqüências, transformar o professor em um mágico, fada ou bruxa dos encantadores contos de fadas. Para Pierre Bourgearde,<sup>8</sup> a noção de "prazer" e de "desejo" que estão na moda é perigosa porque justifica tudo, constituindo-se no fundamento da crítica subjetivista, reacionária. Se é, segundo ele, falsa para o escritor, muito mais para o leitor.

Entendida nessa perspectiva de simplificação do real, arriscamos a interpretá-la, também, como um arremedo do discurso moralizante, edificador, *cujos componentes são invariavelmente, em última instância: a Pátria, a Família e a Religião, fundados em valores difusos como Bem, Mal, Certo, Errado*. Se atentarmos para o ano em que Osakabe (1982) produz essa crítica ao universo *fechado e homogeneizador*

<sup>8</sup> Colóquio sobre a situação da literatura, 1975, promovido pelo Centro de Estudos e Pesquisas Marxistas.

próprio do *mundo da escrita*, poderemos ser assaltados por um sentimento meio desavisado de frustração pela constatação de que nem tudo que é novo significa ruptura.

Nesse mesmo fosso denominado de "crise da leitura", transita a literatura que, nesse momento precisa brigar por um espaço escolar. Essa dita crise talvez tenha ganhado fôlego com a comunicação de massa e a diversidade de discursos e textos que circulam na sociedade e tem merecido discussões mais acaloradas, nesse contexto de novas formulações para o Português. Muitas vezes, a ausência de um tópico sobre leitura literária, nos currículos ou em qualquer orientação pedagógica, é motivo de suspeitas sobre a possibilidade de estar se descartando tal gênero discursivo. Deve-se a isso, certamente, o fato de que alguns currículos, após tecerem um quadro extenso sobre leitura e escrita, abram um espaço especial para a literatura. A questão da literatura, assim como a da gramática colocada anteriormente, também se dimensiona num quadro que interroga sobre a concepção de linguagem, de sujeito e de conhecimento que subjaz a uma proposta pedagógica. Num quadro em que se elege a linguagem como enunciação e a leitura e a escrita como objeto de ensino-aprendizagem, cabe definir também o lugar da literatura, assim como de outros gêneros discursivos e textuais, na sua função social e numa perspectiva teórica que seja coerente com essa concepção mais geral. A diversidade de discursos e das formas de produção e de consumo da escrita nos obriga a ampliar, na escola, a sua abordagem. É provável que a escola (ou as diversas escolas!) tenha que selecionar determinados gêneros, em função da sua utilidade e interesses sociais, principalmente porque é impossível trabalhar em profundidade com todos eles. Nesse sentido, não se trata de propor a exclusão ou a inclusão da literatura, mas de constituir uma concepção de linguagem assim como fundamentos lingüísticos da leitura e de escrita que dêem conta do gênero literário, do jornalístico, do científico, do publicitário, nas suas condições de produção (suportes, finalidades, produção e circulação) e nas possíveis relações que se estabelecem entre eles, no contexto sócio-cultural. Entender as condições sócio-históricas de produção e de recepção dos textos (para que se escreve e para que se lê; quem escreve e quem lê; e de que maneira?) pode nos livrar dessa

armadilha que focaliza uma disputa pela hegemonia de um estilo, de um gênero textual na escola.

E por falar em gênero textual, a função da leitura e da escrita, nesses currículos, se traduz, preferencialmente, por uma lista de tipos de textos que circulam na sociedade, sem que se explicita que função sócio-comunicativa cumpriria na escola, embora sirvam como modelos para o aprendizado da escrita.

Alguns currículos sugerem atividades de escrita e de leitura voltadas para a sistematização e organização do conhecimento escolar, através de objetivos de leitura voltadas para uma nova perspectiva da pesquisa na escola. Assim, a escrita não seria uma mera atividade de "redação escolar", mas seria constitutiva do trabalho de construção e apropriação de um conhecimento. Nesse contexto é que aparecem a leitura de textos jornalísticos, literários, científicos, etc. e a escrita de resenhas, fichamentos, resumos, sínteses, esquemas, etc. Nessa direção e dadas as matrizes teóricas dessas propostas, poderíamos esperar uma abordagem dos suportes de escrita existentes na escola: quais, por quê e como são utilizados (o caderno, o quadro de giz, os murais, a agenda, etc.). Eles certamente são indícios de concepções diversas sobre as funções da escrita na escola.

Em síntese, um quadro de definição e orientação da leitura e da escrita, nesses currículos, remete à necessidade de concretizar um pressuposto básico desse momento de ruptura, que concebe a leitura como uma atividade de produção de sentidos. Esses sentidos não estão nos textos, mas derivam das necessidades/objetivos dos sujeitos leitores e dos seus conhecimentos prévios. Em função dessas definições, que variam para cada contexto escolar e social, seriam eleitos alguns conhecimentos e referências dadas pela Lingüística, Psicolingüística, Sociolingüística, Análise do Discurso, entre outras, como norteadores do trabalho pedagógico de formação do aluno-leitor. Nesse momento estaríamos sugerindo que a leitura pressupõe habilidades que podem ser aprendidas e ensinadas e que podem ser mais consistentemente planejadas pelo professor. Uma proposta de formação do professor, hoje, teria, entre outras, a tarefa de repensar alguns conceitos tais como: função social da leitura, leitura prazerosa, liberdade/criatividade do leitor.

## 6. O texto é e não é pretexto

Se existe unanimidade de vozes nesses currículos, ela poderá ser facilmente detectada quando preconizam o ato de leitura e de escrita como produção de sentido opondo-se, como formulado nos princípios gerais, a uma prática de leitura escolar como pretexto para o estudo da gramática ou de recursos literários, particularmente as figuras de linguagem. A inspiração teórico-metodológica desse princípio parece advir, preferencialmente, de tendências da Pragmática e da Lingüística Textual. Propõe-se, de maneiras variadas, levar em conta os objetivos e os conhecimentos prévios do autor-leitor, as suas intenções e a gramática do texto. Nessa trilha também são propostas modalidades de leitura: *informativa, literária, de ficção, formativa, crítica, para o lazer, para estudo do texto.*

Provavelmente, a ausência de uma perspectiva sobre as práticas sociais da leitura e da escrita e dos seus processos cognitivos tenha produzido uma associação, de certa forma mecânica, entre tipos de texto e processamento da leitura e da escrita. Figuram nessas propostas, sob categorias diversas (conteúdo, objetivo, metodologia) um rol de textos que organizam a vida cotidiana, desde recados, notas promissórias, bulas de remédio, até contratos, etc. justificados pela necessidade inquestionável de que os alunos precisam aprender a ler e a escrever qualquer tipo de texto que circula na sociedade. Pelas atividades e estratégias didáticas, percebe-se que a função preferencial da leitura é a de servir como um instrumento de aprendizagem de alguns aspectos do texto escrito que serão utilizados no momento da produção de textos. Nessa linha do estudo do texto para subsidiar a escrita, são sugeridas algumas atividades e conteúdos no nível da estrutura textual (macro e microestrutura, diagramação, etc.) para serem analisados, sistematizados e utilizados no momento da escrita. Como fizemos anteriormente, quando tratamos da questão da gramática como conteúdo curricular, caberia também questionar por que não se propõe, nessas orientações curriculares, uma análise do texto levando-se em conta as condições de produção do texto como constitutivo do sentido e das escolhas lingüísticas feitas pelo autor.

Essa diversidade textual parece ser, do ponto de vista dessas propostas, a tentativa de resolver a preocupação com os usos sociais da língua. A necessidade de que a criança faça uso da língua escrita interagindo com uma multiplicidade de textos é, de fato, importante, mas seria importante, também, uma explicitação das condições de “transferência” de alguns textos para o cotidiano da sala de aula, já que o texto, por si só, não garante o seu funcionamento ou as suas possibilidades de significação. Nesse sentido, algumas propostas - SP, MG (Ciclo Básico e 1ª a 4ª séries) - tomam como condição prévia à escrita a constituição de um ambiente de interação, um “laboratório de linguagem”, que proporcionem “situações de linguagem real de construção compartilhada de conhecimento” (SP). Estamos, então, mais uma vez perseguindo uma coerência de concepção sobre a linguagem, no momento em que se propõem as atividades e o conteúdo. Ou seja, ao adotar como referência teorias discursivas da linguagem, definindo os condicionantes da atividade lingüística (quem escreve/lê, por quê e para quê, em dadas circunstâncias históricas e em dado contexto comunicativo), o discurso pedagógico está se apropriando de um instrumental que é, ao mesmo tempo, conteúdo de ensino-aprendizagem e estratégia de leitura e de produção de textos, visando a produção de sentidos. Nesse viés, o texto não é uma unidade autônoma, pois pressupõe um contexto discursivo que, por sua vez, levaria a uma noção também discursiva da leitura. Além da gramática do texto e/ou da frase, o sujeito-leitor precisará saber sobre o funcionamento da escrita: papéis sociais, suportes de escrita, contexto histórico, conhecimentos (lingüísticos e de mundo) que envolvem o texto com que está lidando.

O trabalho com uma variedade de textos não garante por si mesmo uma concepção discursiva-textual, se vem orientada exclusivamente pela exploração dos tipos textuais, descritivos, narrativos e dissertativos ou por descrições a fim de normatizar os gêneros. Esses textos seriam, então, um arremedo de texto ou uma outra versão da gramática classificatória.

Em decorrência dessa postura, estabelece-se ou uma ordem hierárquica de complexidade entre os textos, (descritivo > narrativo > dissertativo) ou uma ordem valorativa, explicitada quando se considera o texto dissertativo como o mais difícil, o

narrativo como infantil, etc. O risco que se corre, quando se toma o gênero ou o tipo de texto como o elemento orientador da prática de produção escrita, é o de privilegiar o produto em detrimento do processo. Ao se focalizarem as características e/ou estratégias de modelos prototípicos de textos (sem se considerar para quem, o quê, por quê o autor está escrevendo), pode-se estar deslocando o foco da “gramática” normativa da frase ou a nomenclatura gramatical para uma gramática normativa do texto ou uma nomenclatura textual. É claro que o conhecimento de configurações textuais típicas é importante e compõe o repertório do escritor/leitor proficiente, mas esse conhecimento é agenciado em função da situação de enunciação, a qual dificilmente solicitaria ao usuário essa tipologia de texto, mas provavelmente lhe exigiria articular recursos lingüísticos adequados para mediar alguma atividade social de comunicação. Ou seja, o jornalista escreve uma notícia, um editorial, uma reportagem, podendo utilizar os três recursos, privilegiando um ou outro. Assim acontece com o médico que escreve receitas, prontuário, diagnóstico; com a dona-de-casa que escreve receitas, listas de compras, bilhetes, etc.

A crença na eficácia do texto e na competência textual do usuário da língua parece ter origem, com matizes variados, na Lingüística Textual e na Pragmática. É forte um discurso contemporâneo que acredita que os interlocutores podem administrar a situação de comunicação, se detiverem um conhecimento sobre recursos argumentativos estruturados por mecanismos lingüísticos que garantam uma boa realização do texto, por exemplo nos seus mecanismos de coesão.

Vejamos a seguinte passagem:

Existem concepções diversificadas para explicar o processo de leitura e que estão relacionadas com a concepção que se pode ter de texto: a) de que o texto contém as intenções do autor, as quais são expressas através de elementos lingüísticos que o leitor terá de resgatar para poder entender a intencionalidade do autor; nesta visão as escolhas lingüísticas não são aleatórias, elas funcionam como pistas e direcionam o leitor na recepção daquela mensagem que o autor pretendeu passar; b) de que o texto é uma estrutura e tudo deve estar contido nele, os limites do texto coincidem com os limites da página escrita e ao leitor compete encontrar estas idéias; c) de que os significados do texto são construídos pelo leitor no ato de leitura, um texto não tem significado em si mesmo. (Ceará, p.13)

O item “c” é a negação daquilo que se afirmou em “a” e “b”. Enquanto essas duas primeiras tomam o texto como recipiente que contém um sentido, uma intenção do autor, a última repassa ao leitor o trabalho de construção do sentido. A citação acima é relevante porque, embora nem todas as propostas explicitem essa visão contraditória sobre a leitura, a maior parte delas a apresenta de forma subjacente. Isto fica mais claro quando, no processo de seleção de conteúdos, agrupam-se os textos a serem lidos segundo as modalidades de leitura e segundo a “maturidade” do leitor. Nesse contexto, a leitura literária é quase sempre fonte de prazer, de relaxamento, de liberdade e de criatividade:

Enquanto os demais textos são portadores de informações e ensinamentos apresentados com certa objetividade, a literatura apresenta uma peculiar visão de mundo, onde é possível romper com a linearidade do pensamento cotidiano. (RN: 209)

(...) A linguagem informativa se propõe a explicar o mundo com uma certa objetividade; o discurso ficcional é constituído sob outros parâmetros, ele foge a qualquer tentativa de apreensão concreta, lógica. A literatura, muito mais do que um objeto portador de mensagens e ensinamentos, é um jeito particular de enxergar o mundo, onde a fronteira entre a verdade e a mentira é relativizada. (SC: 19)

A literatura ainda é um tema que apresenta problemas básicos que vêm sendo discutidos, há algum tempo. Por exemplo, distinções entre *literatura infantil* opondo-se a *textos poéticos*, a *literatura infanto-juvenil*, assim como a tentativa de agrupar os textos em função do suposto interesse dos leitores que, por sua vez, são também classificados. Nesse terreno se confundem tipos de textos sob divisões visivelmente incoerentes e sem fundamento teórico: *narrativo*, *infanto-juvenil*, *contos*, *fábulas*, *lendas*, *poemas* (PI). Os critérios de classificação têm bases diversificadas e que, certamente, produzem essa inconsistência. Frágil e até mesmo preconceituoso é o agrupamento dos textos por interesses dos alunos, afirmando, por exemplo, que “As meninas (de 12 a 14 anos) preferem a “criança rebelde” ou o sensacionalismo barato, livros de viagens, histórias ordinárias e sentimentalismo”. (DF)<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Ver relatório enviado a Fundação Carlos Chagas, em 1996.

Um contraponto de pressupostos sobre a leitura encontra-se no limite em que se pergunta sobre o que fazer com o texto, principalmente porque, na maioria deles, ainda está presente um pressuposto que a leitura só se realiza ou se aprende através de uma atividade de escrita:

As questões propostas para a interpretação não podem tirar o prazer da leitura. Nem tudo que se lê visa a interpretação oral ou escrita ou serve de discussão. Há textos que servem para a fruição, o deleite, o prazer e o lazer. (...) Ler a obra literária escolhida é uma prática que tem por objetivo desenvolver o prazer da leitura, ampliando a visão de mundo da criança, permitindo-lhe recriar a realidade, visando também ao relaxamento, à evasão e ao lazer. Sem finalidade utilitária exige, entretanto, do aluno um domínio perfeito do ato de ler... (MG: Ciclo básico de alfabetização à 4ª série: 43)

Fugir da atividade de “escrita da leitura” é possível, segundo essas propostas, nos textos apontados como literários ou infanto-juvenis que, às vezes, vêm acompanhados da necessidade de se deixar livre a tarefa do leitor. O que se enfatiza é a “liberdade” do leitor - que não precisará “fazer nada” com o texto - e o papel do professor - que não precisará orientar o trabalho de leitura do texto literário. Diante dessa orientação parece razoável inferir que, se é possível aprender, livremente, a ler o texto literário, por que não outros tipos de textos?

Para concluirmos nossas anotações desse item, queremos destacar que, embora nossa análise não consiga fugir a um condicionamento típico do discurso pedagógico: apontar “falhas”, prescrever caminhos, o importante é tentar entender o condicionamento histórico do discurso desses currículos, explicitando os discursos com os quais dialogam e aliando ao olhar projetivo um outro retrospectivo. Ao enfatizarem a importância dos elementos lingüísticos do texto, fazem um contraponto com uma tendência amplamente criticada no ensino de português que toma a frase como unidade de análise, assim como respondem, intencionalmente ou não, a uma outra tendência de tomar o leitor ou o autor como instância única de legitimação do sentido. Ao tentarem recuperar a possibilidade do prazer do texto, de liberdade/criatividade do leitor, o discurso com o qual dialogam, pelo confronto, é o da prática corrente de leituras para o preenchimento de fichas literárias, e de avaliação de aspectos

iminentes ao texto com a finalidade de avaliação. Ao sugerirem uma diversidade de textos, fazem um movimento extremamente saudável contra os pseudo-textos utilizados na escola, através das cartilhas, do livro didático e ampliam-se as possibilidades de suportes textuais, em geral, muito restritos no interior da escola.

A noção de texto como parâmetro para a definição dos conteúdos, objetivos e estratégias de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita vem indiciar, ainda, a necessidade e a dificuldade de se tomar o texto como o recorte lingüístico básico do ensino/aprendizagem, numa concepção discursiva ou interativa da linguagem. Tem sido difícil propiciar ou visualizar, na escola, situações menos artificiais de relação com os textos, para que o aluno vivencie a atividade de interação verbal da forma mais variada possível. Por isso é que se vê, como já dito anteriormente, uma mera transposição para a escola, de textos socialmente produzidos. A questão merecedora de aprofundamento é: qual é a noção mais adequada de texto e o que fazer com o texto, já que não é possível transferir para a sala de aula a situação interativa onde eles são produzidos? Em que condições esses textos estão sendo lidos, ou em que medida a escola pode conciliar a atividade de interação com a língua escrita, da forma mais significativa possível, e também assumir o seu papel pedagógico, de certa forma artificial, de propiciar o aprendizado sistemático da língua? Ao mesmo tempo, é razoável refletir sobre as condições escolares de usos da escrita, de forma que as atividades de interação viabilizadas pela língua oral e escrita permitam dimensionar o texto também como processo e não apenas como produto.

## **7. A variação lingüística e a relação língua oral / língua escrita**

É também nesse contexto da função social da língua que se insere a variação dialetal e a necessidade de aprender o dialeto padrão. Essa variação lingüística é concebida, reincidentemente, como uma polarização entre o dialeto popular e o dialeto padrão. Outro desdobramento dessa polarização é noção de que dialeto padrão e escrita são sinônimos, atribuindo-se à escrita uma característica de uniformidade, enquanto a oralidade seria variada. O exemplo abaixo explicita aquilo que em várias propostas está diluído ou subjacente.

(...) na fala, existe uma ampla variedade; a escrita, por outro lado, exige uma modalidade única: o registro em linguagem padrão. Na linguagem oral, estão presentes a variação dialetal, a redundância, a repetição, a mudança de assunto sem comprometer a compreensão global; na escrita, exige-se unidade temática e coesão entre as partes, concisão, além do respeito à apresentação formal (uso de parágrafos, letra maiúscula, pontuação, acentuação, etc.). (PR: 56)

Em consequência dessa visão dicotômica, o aprendizado do dialeto padrão torna-se o ponto de chegada e o dialeto original das crianças, o ponto de partida, que deverá ser, “gradativamente” substituído. Apenas dois currículos apontam a possibilidade de um trabalho lingüístico mais efetivo, relacionando produção textual com variedades dialetais. No âmbito dos objetivos e/ou dos pressupostos teóricos, a maioria sugere a explicitação das diferenças lingüísticas, mas, no momento em que se concretizam os conteúdos, as atividades e a avaliação, a ênfase recai sobre recortes tradicionais. Ou seja, mantêm-se velhos conteúdos da Gramática Tradicional com uma nova roupagem.

Ao sinalizarem a importância da relação oral/escrito, tanto no sentido de se considerar o texto oral como um conteúdo específico, quanto no que se refere à interferência da oralidade na aquisição da escrita, duas concepções podem, contraditoriamente, conviver, em uma mesma proposta.

A primeira entende a língua escrita como representação direta do oral, como se as habilidades envolvidas na produção de textos orais fossem as mesmas envolvidas na produção escrita e vice-versa. A segunda estabelece relações de aproximação entre as duas, mas ressalta também diferenças. Convém observar que, raramente, é apresentado um estudo mais sistemático dessas diferenças. Enfatizam-se algumas, aleatoriamente selecionadas, como forma de ilustração. Os currículos de São Paulo e Santa Catarina situam com mais clareza essa relação oralidade/escrita, ao afirmarem que a escrita vai ganhando autonomia na medida em que vai ganhando, também, uma finalidade comunicativa como “representação das experiências e expressão pessoal”.

Nem todas as propostas explicitam e aprofundam um ponto importante: o caráter de mediação da oralidade para a construção de conhecimentos e hipóteses básicas sobre o funcionamento da escrita. Entretanto, essa mediação manifesta-se, positivamente, no período inicial de alfabetização, pelas atividades de relatos de experiências, dramatizações, histórias lidas e recontadas, que têm o professor como o “escriba” dos textos do aluno. É também nesse contexto que a leitura pode oferecer, segundo algumas propostas curriculares, a possibilidade de se constituir um conhecimento sobre a escrita. A partir dela a criança vai construindo concepções de texto, de recursos argumentativos e de mecanismos de expressão. Aqui o professor se transforma em um leitor especial, que lê textos que o aluno deveria ou gostaria de ler.

Percebe-se uma diminuição da ênfase atribuída às atividades de linguagem oral à medida que se vai avançando nas séries posteriores à alfabetização. Há currículos que abandonam completamente a linguagem oral como objeto de ensino, permitindo-se, no máximo, a afirmação de que há interferências da linguagem oral no texto escrito das crianças, as quais devem ser substituídas por uma gramática específica da língua escrita. Assim, o que vai diferenciar a abordagem da linguagem oral, a partir da 3ª série, é, preferencialmente, a preocupação com a sua interferência na escrita do aluno, mas, como já sinalizado anteriormente, sem um aprofundamento necessário para o leitor, nesse momento.

Já dissemos que a constituição de uma disciplina sofre influências dos estudos e pesquisas realizados na área. No Brasil, São recentes as pesquisas sobre a lógica de funcionamento da língua oral, assim como sobre seus desdobramentos no campo do ensino-aprendizagem. Essa questão vem ganhando maior fôlego, sobretudo pelo Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF), o qual reúne pesquisadores de várias universidades brasileiras e é coordenado pelo professor Ataliba Castilho. No entanto ainda não se tem dado a devida importância ao assunto, quando se trata de cursos e currículos voltados para a formação do professor.

Para concluir, diríamos que esses três elementos (concepção de língua e de gramática, variação lingüística e concepção de texto), presentes em todas as propostas, indiciam o resultado de uma discussão sobre os eixos orientadores do ensino

do português. Podemos dizer também que há mais uma declaração de intenções - se considerarmos a maioria dos documentos - de se construir uma proposta de ensino/aprendizagem da escrita fundamentada numa concepção discursiva e pragmática da linguagem do que uma realização plena desse propósito. Dessa forma, o que se percebe é um entrecruzamento de concepções e de teorias sobre a linguagem, advindas de vários campos de estudos. Se, por um lado, essa diversidade de perspectivas tenta focalizar a complexidade do aprendizado da língua, por outro, é visível a dificuldade de redimensionar um campo mais específico ou lingüístico que constituiria o objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa hoje.

## 8. A avaliação nos currículos

Para finalizar, resta dizer algo sobre a avaliação e o faremos da mesma forma como o fizeram os currículos: de forma sumária e indicativa.

O pressuposto fundamental é o de, pelo menos teoricamente, considerar o processo como mais importante do que o produto. Interessante o pressuposto, mas não se sabe com que critérios e estratégias é possível avaliar ou acompanhar o processo de aprendizagem. Uma única estratégia que busca organizar e compreender o processo de ensino-aprendizagem, formulada sinteticamente por duas propostas, refere-se à produção do texto escrito em duas etapas: uma individual e outra coletiva, para elaboração de uma versão definitiva do texto.

Um outro pressuposto, que não aparece em todos os planos, mas é representativo, sugere que a avaliação do texto escrito deve ser sistemática e longitudinal, ou seja, deve acontecer diariamente, considerando vários textos dos alunos.

Para a gramática, a indicação recorrente é a de que *"não se deve penalizar o aluno pelo emprego indevido de formas privativas do uso escrito culto e pouco freqüente no português"*. Considerando que a norma culta é a meta central dessas propostas, o que significaria "não penalizar"? Ou indo um pouco mais longe, poderíamos inferir que avaliar é punir, penalizar?

No que se refere à avaliação da leitura, as orientações curriculares registram a importância de se respeitar a diversidade de leituras do texto literário. Assim a leitura desse texto deverá ser o mais aberta e flexível possível, permitindo o investimento do leitor, sem inibir seu prazer. Debates, representações, elaborações de resenhas etc. são sugestões correntes, nesses projetos curriculares, para avaliar leitura literária.

Da mesma forma, não são claros os objetivos da avaliação. A ausência de critérios e de pressupostos de avaliação sugere uma postura um tanto descomprometida ou um silenciamento em relação uma questão fundamental, pelo menos, para o aluno; afinal de contas, em última análise, é a avaliação, fundada em quaisquer que sejam os critérios e modalidades, que tem definido a sua vida escolar. Nossa hipótese é a de que a dificuldade em delimitar o estatuto de um currículo, no sentido de enfrentar questões tais como as que tratam dos objetivos da escola fundamental, da definição de um conteúdo e da organização do trabalho escolar (hora/aula, série, ciclos) desemboque nesse final lacônico traduzido pela última categoria curricular. Por isso, embora esse não tenha sido ainda, para nós, objeto de análise mais profunda, seria interessante verificar se isto ocorre também em outras áreas e quais. Será que em disciplinas de conteúdos, teoricamente mais objetivos, como a matemática, a física, a avaliação ganha um tratamento distinto? Ou, quem sabe, uma teoria mais geral sobre currículos e sobre as práticas escolares nas diversas disciplinas, poderia nos dar maior entendimento da questão. Nesse rumo, fica também claro que a feitura de um currículo exige uma abordagem interdisciplinar, que levaria, conseqüentemente, a outras decisões prévias, por exemplo, a de que seja elaborado por uma equipe interdisciplinar ou que os especialistas em Língua Portuguesa sejam também conhecedores dessas múltiplas faces de um currículo.

## **9. Elementos de interesse para a produção de orientações curriculares**

O objetivo deste trabalho foi na sua gênese levantar alguns aspectos mais relevantes que poderiam subsidiar a Secretaria de Educação Funda do MEC na produção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Por isto, a análise tomou uma direção no sentido de tomar como dado a importância dos pressupostos assumidos por esses

currículos e apontar limites e perspectivas de ampliação ou de reformulação de alguns desses pressupostos. Se os currículos, como sinalizado no início deste trabalho, tiveram a função de responder à demanda de construção, num processo de redemocratização, de novas concepções para o ensino, os PCN seriam, pelo que se propunham, um processo de avaliação dos documentos oficiais já existentes. Nessa direção, algumas questões básicas foram apontadas no processo de avaliação:

- a) A maioria das propostas encontra-se sintonizada com algumas tendências ditas contemporâneas dos estudos na área de linguagem, ainda que de forma, muitas vezes, incipiente, particularmente, tendências pragmáticas e enunciativas, ampliando-se o termo pragmático na direção proposta por Castilho, no início deste capítulo. No entanto, como também já apontamos no corpo desta análise, ao optarem por uma explicitação dos pressupostos teóricos formulados a partir de estudos ditos contemporâneos, caberia um mapeamento conceitual mais claro e uma incorporação de referências da Psicolinguística e das Práticas Sociais da Escrita.
- b) Também visível é a dificuldade de constituição de um perfil curricular em função do seu leitor e dos seus objetivos. Isto quer dizer pensar, além de um conteúdo, uma linguagem adequada e funcional, recobrando inclusive clareza e padrão formal, já que encontramos textos ilegíveis em função de estruturas mal formuladas.

Lajolo, ao analisar os *Parâmetros curriculares* nacionais, levanta uma polêmica, quando propõe a forma epistolar como gênero para o discurso curricular, pois *teria o mérito de simular um uso real da escrita, já que os documentos emanados de órgãos do aparelho escolar costumam ser abertos e lidos por leitores já de antemão incrédulos e desconfiados*. Se a procura do leitor dos textos acadêmicos, oficiais, ou qualquer outro é uma questão importante, pode-se também entender que a leitura desse tipo de texto - "burocrático", acadêmico e similares - deveria fazer parte do cotidiano

e da competência desse leitor. Dessa forma, se um currículo não se garante apenas pelo seu texto ou por uma definição de gênero discursivo, é bem possível que a compreensão das dificuldades ou até mesmo da impossibilidade de que esse documento tenha uma função produtiva para a prática pedagógica possa ser visualizada no campo das práticas sociais de leitura e dos seus leitores. Ou seja, entender o que se escreve para o professor e para quê e como ele lê o que lhe é endereçado seria uma pergunta relevante para estudos nessa área.

- c) Esses documentos também nos sugerem a necessidade de delimitar o que deve ser incluído ou não, numa orientação curricular, dadas as suas condições de produção. A expectativa de que um currículo possa facilitar o trabalho do professor no que se refere à definição de um conteúdo e de uma metodologia ainda parece ser recorrente no universo do leitor potencial desse texto. No entanto, não é fácil, pelo que pudemos perceber na leitura desses documentos, desistir do princípio de que uma fundamentação teórica é importante para o professor. Nesse sentido, é que podemos entender um esforço e uma expectativa às vezes exagerados para que essas propostas fossem um texto completo, sem lacunas. Talvez, se pensarmos que o currículo pode ser um dos textos de um conjunto maior de textos - por exemplo os materiais didáticos - e de recursos e políticas adequadas à formação do professor, essa expectativa se relativize. E, ainda mais, se for considerada a hipótese de que, para produzir algum efeito, deverá contar com usos e formas de leitura programadas e desenvolvidas na prática cotidiana do professor.
- d) Ao enfatizarmos a imagem de um possível leitor, subjacente a essas propostas, deixamos de apontar um condicionante fundamental: o seu caráter institucional. É saber corrente dos profissionais da educação sobre a obrigatoriedade, para as instituições

governamentais, de se produzir um currículo. Lançar um “novo” documento é um acontecimento político essencial para o Governo, muitas vezes mais importante do que o seu uso ou a sua leitura. Por isso, é provável que o cumprimento de uma obrigatoriedade de edição dos currículos tenha se sobreposto a uma busca consciente de uma imagem do seu leitor preferencial. Esse fato poderia, de antemão, explicar vários problemas formais e conceituais encontrados. Esse dado, que diz respeito ao porquê e quem produz uma proposta curricular, repõe um elemento que pode relativizar a importância do produto - o texto acabado - e, ao mesmo tempo, enfatizar o seu processo de produção e de circulação. Por esse prisma, o próprio processo de escrita de um projeto para o ensino pode ser formador, quando contar com a participação representativa dos profissionais do ensino e quando os seus usos e funções estiverem sintonizados com os desejos e possibilidades da comunidade educacional.



## **2ª PARTE: ESTRATÉGIAS ENUNCIATIVAS NOS PARÂMETROS CURRICULARES**



## CAPÍTULO I

### GÊNERO DISCURSIVO E ESTRATÉGIAS ENUNCIATIVAS

*Um locutor não é o Adão bíblico, perante objetos virgens, ainda não designados, os quais é o primeiro a nomear.*

(Bakhtin, 1997: p. 319)

#### 1. O que significa perguntar "quem é o leitor dos PCN?"

Na segunda parte deste trabalho proponho reconstituir alguns elementos do processo de construção de imagens de leitor, projetadas no texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Considerando que uma análise do processo de produção e de recepção de discursos possibilita várias abordagens teórico-metodológicas, é importante explicitar que a análise aqui proposta busca compreender algumas possibilidades de sentidos de um texto, a partir de suas configurações lingüísticas. Em outros termos, busco descrever alguns mecanismos de formulação de um "leitor-modelo" (Eco, 1979), entendido como uma série de recursos textuais cujas referências são, certamente, um leitor empírico genérico, mas que não se pode identificar do ponto de vista desta abordagem. Um trabalho dessa natureza, focalizando o leitor empírico, tomaria como objeto as disposições e os modos de leitura de um leitor diante do texto, a exemplo de trabalhos desenvolvidos no campo da história cultural ou da sociologia da leitura, cujos procedimentos teórico-metodológicos exigiriam uma pesquisa empírica sobre a interação do leitor com o texto. No entanto, este trabalho não pode deixar de lado as disposições dessa leitora-pesquisadora que "se distancia", classifica e analisa.

Fazer esta pergunta (quem é o leitor dos PCN?) é admitir previamente uma polêmica e uma dificuldade pertinentes ao processo de produção desses textos (mas não apenas deles!), já que não é nem transparente nem "natural" o processo de endereçamento desse discurso, e nem é único e homogêneo o leitor a quem se destina. Digamos que o leitor "natural" ou preferencial dos PCN de Língua Portuguesa seria o professor de Português, mas, em função dos múltiplos fatores envolvidos no seu

processo de produção e de circulação, a política enunciativa desse discurso pressupõe outras funções, outros leitores e outras leituras.

Um dos consultores da equipe que elaborou esse documento expõe, com lucidez, esse quadro múltiplo dos possíveis leitores e as dificuldades de se construir uma imagem do leitor-professor no processo de escritura:

Mas pode-se perguntar, o que significa escrever para os professores? Quem, de fato, são eles? Quem são aqueles que para eles escrevem? Quais são as posições que uns e outros ocupam no espaço social e no campo educacional? Quais são as posições que uns e outros tendem a ocupar na cena enunciativa? Quais efeitos essa enunciação produz em uns e outros? Eram essas as perguntas e as dificuldades para respondê-las que constituíam meu desconforto ao longo do processo de elaboração dos PCN, particularmente porque, diante da urgência da redação e das restrições impostas pela necessária articulação entre o documento de Português para o 3º e 4º ciclos e os documentos das demais áreas e ciclos, fui progressivamente tomando consciência de que seria pouco provável que conseguíssemos enfrentar direta e refletidamente os problemas da enunciação para o docente. (Batista, 1999: p. 55)

Esse mesmo consultor e autor do artigo em questão, ao abordar as dificuldades em conceber os lugares do autor e do leitor empíricos e os lugares deles na instância enunciativa enquanto autor-leitor modelo, tem também a clareza de que a dificuldade não se encontra apenas na procura do leitor/professor, mas também no fato de que esse leitor, o professor, divide com outros destinatários o seu lugar:

(...) evidentemente, os professores não são os destinatários exclusivos de um documento de natureza curricular. Ele se destina, na verdade, a um “fórum” de interlocutores com características muito heterogêneas. Interessa a especialistas na área de ensino, pesquisadores ou formadores de professores; interessa também a administradores e técnicos de redes de ensino, a editores e autores de livros e materiais didáticos; interessa à comunidade escolar como um todo, não apenas aos professores, mas também a orientadores, supervisores, pais e alunos; interessa, ainda, àquilo que chamamos de modo um pouco difuso “opinião pública” e àqueles que contribuem para produzi-la, os “formadores de opinião” e os jornalistas. (*op. cit.: ibidem*)

A complexidade desse processo se amplia quando observamos que os lugares ou papéis do autor/leitor são muitas vezes móveis e também difusos. Quando falamos

do professor, podemos estar nos referindo a todos os profissionais que atuam no cotidiano da escola ou apenas ao especialista do ensino de Português, os quais dentro desse micro universo já apresentam uma grande heterogeneidade; também pode ser ele um formador de professores, de opinião e até mesmo autor de livros didáticos. Da mesma forma, se perguntamos sobre as posições ocupadas pelos autores na cena social e enunciativa, encontraremos essa mobilidade, ou seja, entre os autores desses documentos encontram-se também professores do Ensino Fundamental, pesquisadores, formadores de professores, ocupantes de cargos administrativos, autores de livros (didáticos e de formação), portanto, são, sobretudo, formadores de opinião. Assim, o mesmo pesquisador, autor/consultor e/ou formador de professor pode ser também aquele que se distancia do processo, analisa-o e critica-o.

Nesse campo difuso da "opinião pública" se constitui também o lugar enunciativo preferencial da instituição que produz as orientações curriculares, o Ministério, e onde se tomam decisões que possibilitam a produção do texto curricular. Sabe-se o quanto é difícil administrar as expectativas, as necessidades e o tempo das instituições governamentais e aquelas dos agentes do cotidiano da educação (as escolas, os professores, os alunos, os especialistas e formadores de professores etc.). Desta forma, creio que os interesses e expectativas dessa instituição são os que, em última instância, definem esse processo de produção. Tanto é assim que a formação da opinião pública assim como as articulações políticas mediadas por esse documento são fundamentais para o Governo. É previsível a utilização desse documento como um evento político, nos âmbitos nacional e internacional, como estratégia para justificar e orientar políticas de avaliação incrementadas pelo MEC e como prova, junto à opinião pública e a instituições internacionais, de que o governo é empreendedor. Por ocasião do 10º Salão do livro, realizado em Paris, em março de 1998, do qual o Brasil foi o convidado de honra, os PCN, embora ainda em fase de elaboração, foram, provavelmente, o mais importante cartão de visita apresentado pelo governo brasileiro.

Dessa forma, pode-se contextualizar esse discurso oficial, também num campo de estratégias de circulação que, segundo Bourdieu (1993: p. 234), faz com que o texto passe diretamente à prática, "sem que haja necessariamente mediação de uma

decifração”, abrindo espaço para uma análise dos acontecimentos e articulações políticas que condicionam o seu processo de produção e de recepção. No interior do próprio texto, quando se trata dos recursos textuais, pode-se visualizar a interposição de um outro leitor desse texto, a comunidade acadêmica. Nesse caso, seria possível dizer que o leitor-professor, enquanto estratégia textual, é espelhado ou atravessado pelas expectativas e posições teórico-metodológicas produzidas nas universidades, não apenas porque essa comunidade discursiva é um elemento importante no quadro de autoria desse texto, mas também porque é uma leitora muito especial, que podem ou não legitimar e viabilizar a sua implementação na prática pedagógica, fortalecendo ou enfraquecendo, desse modo, a imagem do governo. É nessa engrenagem enunciativa que se podem visualizar as marcas de uma interlocução polêmica em torno da participação das universidades nesse processo. De um lado, tais instituições funcionam como mediadoras e legitimadoras desse discurso, quando encorpam as rubricas de autoria (“assessores” e “consultores”), ou como recursos argumentativos num cenário interdiscursivo que faz emergirem estratégias de negociação de sentidos com esse leitor da academia e, provavelmente, retirando dele, para também retornar a ele, os argumentos de maior autoridade. De outro, as universidades exercem a função de interlocutor “denegado”, porque ele próprio pode não se reconhecer e nem ser reconhecido nesse documento, pelas formas mais convencionais e instituídas de autoria. Os autores (se considerados enquanto os sujeitos que escrevem o texto) não têm o estatuto jurídico dessa categoria - apenas produzem o discurso para a instituição que representam, o MEC, autor jurídico.

Partindo, então, da hipótese de que o leitor desse texto é estrategicamente multifacetado, pretende-se, nos próximos capítulos, focalizar os processos de constituição e de instituição desse leitor, cuja base enunciativa é a superposição de vozes. A ocupação maior desta pesquisa não é a tarefa de descrever o que é preconizado em termos de “conteúdo” e “método” para ensinar língua portuguesa, mas principalmente entender o discurso como a instituição de um lugar simbólico para o professor, para a pedagogia do ensino da língua e para a instituição que o enuncia. Dessa forma, a análise do texto curricular põe em jogo um processo de co-enunciação,

marcado por uma lógica de funcionamento do discurso que só pode ser explicitada quando se pergunta "o que se quer, quando se diz algo com determinadas formas?". Com quais discursos e/ou representações sobre o professor os PCN dialogam? Com que estratégias eles renegociam sentidos e pressuposições, interpelando o leitor para lugares ideológicos particulares?

Em resumo, este trabalho terá alcançado parte de seu objetivo, se conseguir formular, sob um ponto de vista discursivo, algumas questões que envolvem a produção do conhecimento, a pesquisa e a "construção de audiências"<sup>1</sup> no campo pedagógico, a partir da leitura de textos curriculares.

## **2. A enunciação no discurso pedagógico**

Duas facetas complementares do discurso pedagógico têm ocupado os educadores e pesquisadores brasileiros. Uma refere-se à busca de uma maior adequação do texto endereçado ao professor, nos momentos da sua formação inicial e continuada; a outra tem se interrogado sobre as condições de construção de uma metodologia de análise dos textos e/ou do discurso pedagógico, com o objetivo de se compreenderem outros fenômenos do campo da educação. Nessa segunda vertente, o que se discute, hoje, é a adequação ou não da análise de conteúdo no campo das ciências sociais e a necessidade de novos procedimentos de análise dos fenômenos educativos, como já sinalizado por Apple (1997), na introdução deste trabalho.

A contar pela análise de Moreira (1997: p. 14-15) sobre os estudos em torno do currículo, a década de 1980 esteve marcada pela preocupação com a relação entre currículo e relações de poder. Já a última década passa por uma "refinamento das categorias usadas" rumo a uma arqueologia do conhecimento que permita compreender a forma de produção do conhecimento, levando-se em conta as práticas culturais, as instituições, os contextos históricos específicos. Essa corrente marcaria o pensamento pós-moderno, representada particularmente em autores como Giroux (1993), McLaren (1993), Cherryholmes (1988), Popkewitz (1991, 1994, 1995) e Silva

---

<sup>1</sup> Expressão de Popkewitz, conforme citação neste trabalho.

(1993, 1994). Nessa corrente, observa-se a combinação de uma ênfase dos condicionantes políticos, das relações de poder, com um campo conceitual antropológico, inserindo aí a escola, os fenômenos educativos, num horizonte de possibilidades de interpretação dos objetos culturais como um *texto* - interpretação esta já desenvolvida, na antropologia, por Geertz (1973).

A abordagem de Popkewitz (1997) articula essas duas facetas, tratando-as no campo da relação entre poder e conhecimento nas ciências sociais e na educação em particular. O autor levanta questões polêmicas e dolorosas (porque dizem respeito a nós mesmos) sobre o intelectual, a sua pesquisa e o seu engajamento político. Nesse cenário, não poderia estar ausente a questão da linguagem da pesquisa e da acessibilidade por parte dos professores. Pretendendo retornar a esse autor, deixo para o leitor a forma como ele sintetiza essa polêmica:

Alguns escritores críticos reconhecem a característica problemática da linguagem e as dificuldades do argumento sobre a acessibilidade. Outros transformam a fala aos professores numa tarefa pedagógica, convertendo as práticas interpretativas da pesquisa em práticas explícitas de orientação e organização das práticas dos professores (...) Afirma-se, retoricamente, que a pesquisa precisa ser escrita para os professores, de forma que o conhecimento possa funcionar pedagogicamente. A função é expressa como uma linguagem aplicada que pode possibilitar ao pesquisador a construção da audiência para a democracia que está sendo estruturada. Quando surge esse discurso sobre a elaboração de audiências, podem ser levantadas questões sobre qual a democracia está sendo construída. (...) A função pedagógica da pesquisa é um projeto acadêmico construindo audiências. (Popkewitz, *op. cit.*: p. 250)

Interessa mais aqui o fato de que, quando se quer compreender a lógica de constituição dos conteúdos ou das disciplinas escolares, tornam-se evidentes aspectos relacionados ao funcionamento do discurso, das condições de produção do conhecimento e da sua "distribuição" e circulação no mercado pedagógico, questões essas que remetem a condicionantes políticos, culturais e lingüísticos. É nesse quadro complexo de funcionamento discursivo (das prescrições e das práticas, do documento e do acontecimento) que os estudos sobre currículos ou sobre as práticas escolares tem lidado com os conceitos de *currículo formal* e *currículo real*, como relembra Moreira (*op. cit.*: p. 13):

Pode-se observar a emergência de nova polarização no campo, de novas ênfases que se deslocam, ora para as prescrições (de conteúdos ou de atividades), isto é, para o documento escrito, ora para o processo, ou seja, para a prática escolar efetiva. Chega-se assim à distinção entre o que se convencionar chamar de *currículo formal* e *currículo real*. (Grifos meus)

Portanto, as noções de "currículo formal" e "currículo real" constituem uma questão do discurso, que podem ser formuladas de diferentes maneiras: 'o que se diz e o que se faz? O que se quer quando se diz que o ensino deve ser assim assado? O que se diz quando se faz assim ou assado?...' Essa dicotomia aponta para duas situações de enunciação diferentes, mas não excludentes, pois uma é condição de existência da outra. A diferença e a similaridade entre uma outra são mediadas pela distância que as separa, ou seja, o *currículo formal*, escrito, pode manter uma distância maior ou menor em relação à "prática efetiva escolar" ou, dependendo do contexto, uma distância maior entre elas pode ser constitutivo da própria existência delas. Parece ser essa relação o que tem provocado o aumento de interesse pelo estudo do *currículo formal*, num momento em que se volta também para o estudo das disciplinas escolares enquanto práticas culturais, em que a diversidade, o respeito e o favorecimento das diferenças são pilares do discurso contemporâneo. A escola tende a ser vista também como um espaço social e de produção simbólica, portanto, de cultura, deixando de ser um espaço alienado da sociedade, das práticas socioculturais; assim também o próprio discurso oficial (que produz o currículo formal), as instituições oficiais passam a fazer parte das análises da sociedade, da cultura. Mas um sintoma dessa dicotomia escola/sociedade ainda constitui uma das características do discurso pedagógico, como veremos posteriormente, quando os currículos denunciam a escola como um espaço da artificialidade, do falso conhecimento, dos falsos textos.

Nas discussões sobre currículos formais, algumas perguntas, aparentemente contraditórias, parecem se explicar pelas diferentes concepções de currículo, de conhecimento, de práticas pedagógicas, de sociedade, entre outras, a elas subjacentes. Algumas dessas indagações que têm estimulado debates apontam exatamente para as "formas lingüísticas", o tipo de texto, de linguagem, assim como para os conteúdos adequados e/ou necessários que devem ser eleitos por ele. São

exemplos dessas questões: a) um currículo deve conter tópicos como "orientações metodológicas", "pressupostos teóricos", "bibliografia"? b) o gênero "escolhido" e/ou a linguagem são adequados ao leitor? c) a seleção do conteúdo é adequada, pertinente para o aluno, para a sociedade que desejamos?

Nesse sentido, uma forma de entender essas questões seria, ao invés de respondê-las, literalmente, reformulá-las sob o ponto de vista de uma lógica de funcionamento dos discursos, dos gêneros discursivos e textuais, enfatizando a necessidade de compreender que as orientações curriculares (e qualquer outro texto) se constituem por determinadas formas que estão intrinsecamente relacionadas às práticas socioculturais. O processo de produção e de recepção texto, das formas lingüísticas, é determinado pelas imagens projetadas pelo autor, de um lado, sobre si mesmo, sobre o leitor, sobre o "conteúdo" (o aluno, o ensino-aprendizagem, a sociedade, a língua) e sobre as formas da língua com que ele deve escrever esse texto; de outro, sobre as imagens que ele supõe que o seu leitor faz desses elementos. Portanto, a produção de um currículo é um trabalho de co-enunciação, de parceria, que pressupõe, no seu processo de escrita, as condições da sua leitura. Conseqüentemente, quanto mais complexo for esse jogo de imagens, dadas as condições sócio-históricas do discurso em questão, mais difícil e complexa será a produção e a recepção desse texto.

É nesse quadro que a questão do gênero curricular tem sido também objeto de intrigas e dúvidas. Assim, quando se pensa na possibilidade e/ou necessidade de desestabilização (por que seriam "inadequadas", "improdutivas") de determinadas formas do dizer próprias do discurso pedagógico, é necessário lembrar que essa desestabilização ou mudança, ainda que desejável, não é fácil nem simples, pois essas formas são também constitutivas da linguagem, do discurso, as quais se originam nas atividades humanas que produzem a língua. Em outras palavras, a constituição de um gênero discursivo ou textual não depende da vontade ou das intenções do sujeito, mas é resultado de um conjunto de fatores sócio-históricos que condicionam procedimentos de escolhas e de restrições do discurso.

Resumindo, os textos, os discursos são práticas culturais que não se modificam nem se constroem por decreto ou por desejo individual, porque trazem consigo uma longa e complexa história do seu processo de produção. Por isso, considero importante uma tentativa de esclarecimento do conceito de gênero enquanto prática sócio-cultural.

## 2.1. Língua e gênero: uma contribuição bakhtiniana

Do ponto de vista teórico-metodológico, perseguir os caminhos enunciativos dos sujeitos, a partir dos recursos lingüísticos presentes na superfície do discurso, pressupõe - seguindo uma orientação bakhtiniana dada na *Estética da criação verbal* (1997) - conceber a língua como uma atividade que perpassa diversas esferas da vida social, num processo de elaboração que imprime à língua formas particulares e relativamente estáveis de realização: os gêneros discursivos. Estes são, por sua vez, articulados em três dimensões, definidas pela particularidade de uma esfera da comunicação: o *conteúdo temático*, o *estilo* e a *construção composicional* (Bakhtin, 1997: p. 280). Se os gêneros são resultado de um produto lingüístico gerado nas e para as atividades sociais, ainda na trilha desse autor, eles são importantes, quando se entende que a relação do falante com o gênero se assemelha à sua relação com o sistema da língua, por constituírem ambos - gênero discursivo e sistema lingüístico - formas modelizadoras da fala. Ou seja, os gêneros apresentam um funcionamento semelhante à fonologia, à sintaxe e ao léxico, que prevêem regras e formas, ainda que num horizonte de indeterminação da linguagem. Bakhtin garante ainda algumas correlações e distinções entre língua e gênero que parecem merecer uma observação fina, particularmente no tratamento do conceito de língua. Essas correlações referem-se, por exemplo, à normatividade e à estabilidade, representadas por uma possível maior maleabilidade do gênero em relação à "língua". Para o autor (op. cit.: p. 304), os "gêneros do discurso são, em comparação com as formas da língua, muito mais fáceis de combinar, mais ágeis, porém (...) não deixam de ter um valor normativo". Além de serem mais "plásticas, mais livres do que as formas da língua", é grande a heterogeneidade e níveis de padronização das formas dos gêneros. Há formas tão padronizadas que a possibilidade de escolha por parte do interlocutor se restringe

apenas ao gênero, como é o caso dos gêneros *fáticos* - felicitações, cumprimentos, trocas cotidianas sobre saúde, negócios, trabalho etc.

Quando se envereda pela leitura de Bakhtin, é importante situar a sua teoria como uma interpretação desestabilizadora de um dos fundamentos da lingüística saussuriana, que preconiza o enunciado (a fala) como fruto da criatividade do falante, portanto, uma produção individual e "absolutamente livre das formas da língua" (*op.cit* p.304).<sup>2</sup> Outra perspectiva importante dos estudos sobre o gênero como um determinante da língua e como referência para o ensino da língua encontra-se no pressuposto de que a chamada competência comunicativa ultrapassa o limite da gramática, do sistema formal da língua. Assim, é importante lembrar que, se já é discurso corrente nas Ciências Sociais - Filosofia da Linguagem, Sociologia, Psicologia etc. - o pressuposto de que a língua é aprendida via processos de socialização e, ao mesmo tempo, é mediadora desses processos,<sup>3</sup> esse mesmo pressuposto é sugerido por Bakhtin na teoria dos gêneros, já que eles se originam nas práticas cotidianas mediadas pela língua. Nesse viés, uma das contribuições nucleares do pensamento bakhtiniano para as ciências sociais encontra-se numa compreensão particular do gênero discursivo como o lugar onde se estabelece a relação entre linguagem e comportamento; e, em particular, para a lingüística da enunciação, do discurso, essa contribuição encontra-se no princípio de que o gênero organiza e condiciona as formas gramaticais, portanto, é nele e a partir dele que os sujeitos realizam suas "escolhas" lingüísticas.

---

<sup>2</sup> Ver Saussure, *Cours de linguistique générale*, cap. III, 2.

<sup>3</sup> A. Schaff (1964: p. 250), na sua discussão sobre a relação entre linguagem, conhecimento e cultura, questiona a tese do inatismo lingüístico contrapondo a ela outra tese: a palavra é resultado do "processo social de educação", acrescentando ainda que "o homem não só aprende a falar, mas também a pensar". Do campo da Sociologia, Bourdieu, em 1977, esboça uma tese particular sobre a língua - *L'économie des échanges linguistiques*, traduzida no Brasil, em 1983, desenvolvida mais tarde (1982), em *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*, traduzida no Brasil, em 1996 - como um capital cultural, que ganha dimensões corporais do próprio falante: "o aprendizado da língua é uma dimensão do aprendizado de um esquema corporal global, ele próprio ajustado a um sistema de chances objetivas de aceitabilidade. A linguagem é uma técnica do corpo e a competência propriamente lingüística, especialmente a fonologia, é uma dimensão da héxis corporal, onde se exprime toda relação com o mundo social." (Bourdieu, 1983: p. 178). Entre outros, Labov também enfatiza a relação entre língua e classe social.

De um lado, a língua e os gêneros ou as *formas típicas do discurso* são aprendidas, interiorizadas conjuntamente, pois

Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais (sintáticas) (Bakhtin, 1997:302)

A “pobreza de vocabulário”, a “falta de estilo”, a dificuldade em tomar a palavra ou o turno conversacional, a inconsistência argumentativa e outros aspectos da textualidade têm uma estreita relação ou até mesmo são determinadas pelo conhecimento ou não das regras de funcionamento do gênero.

Na minha leitura desse autor, principalmente em *Estética da criação verbal e Marxismo e filosofia da linguagem* chego à seguinte conclusão: se os gêneros organizam a fala, e esta é o “modo mais puro e sensível de relação social” (Bakhtin, 1981: p. 36), conseqüentemente, os estudos que tratam das lógicas do funcionamento social devem considerar, além do *conteúdo*, dos temas, os *tipos e formas de discurso* pelos quais esses conteúdos ganham forma, na experiência, no pensamento (*op. cit.*: p. 42). Ou seja, o estudo dos gêneros discursivos constituem formas importantes para o conhecimento de uma sociedade, de uma cultura.

A produção do discurso é determinada, segundo Bakhtin (1997: p. 299), por três fatores indissociáveis: “o tratamento exaustivo do objeto de sentido; o intuito, o querer-dizer do locutor; e as formas típicas de estruturação do gênero, o acabamento”. Considerado como o mais importante pelo autor, no quadro da sua teoria, é, acima de tudo, na *escolha de um gênero do discurso* que o querer-dizer do locutor se realiza (*op. cit.*: p. 301).

### 2.1.1. Mas o que significa a “escolha” na língua?

Um dos componentes normativos do funcionamento do gênero é o princípio da escolha; escolha que não depende exclusivamente da intenção ou do *querer-dizer*<sup>4</sup> e dos objetivos do sujeito, pois é determinada em função da esfera de comunicação, do tema (do objeto de sentido) e dos parceiros etc.. Escolhido o gênero, a subjetividade ou a individualidade se ajusta a ele, de acordo com o seu grau de padronização ou de flexibilidade (op.cit. p. 301)

Tomando como exemplo os panfletos de propaganda política, em época de eleição, observo neles, *a priori*, uma função que lhes é conferida não só pela intenção ou necessidade de expressão dos seus autores, mas pelas formas de sociabilidade, de circulação e de consumo - de certa forma estáveis -, que lhes permitem funcionar comunicativamente. Assim só entendo a liberdade ou o controle nesse processo de escolha no mesmo referencial com que se concebem os sujeitos da enunciação, a situação de enunciação ou a cenografia, que não se separam do gênero, ou seja, são constitutivos do processo discursivo, da enunciação.

Tratando também da questão do gênero, Maingueneau (1998) nos apresenta um exemplo interessante: uma forma de enfrentamento do humanismo devoto por parte do jansenismo foi a de ignorar os gêneros do adversário e recorrer a coletâneas temáticas de citações de Padres da Igreja, num comportamento semelhante ao dos românticos, que se opuseram aos clássicos, substituindo a tragédia pelo drama histórico. Isto quer dizer que o posicionamento, o conteúdo, não se distingue da forma e dos enunciadores. Nos termos desse autor (op. cit.: p. 180), "o importante não é constatar a existência desse ou daquele gênero, mas compreender que *recorrer a um gênero em detrimento de outros é tão constitutivo do posicionamento quanto os elementos propriamente doutrinários*" (grifos do autor).<sup>5</sup> Assumir que existem os

<sup>4</sup> "Intuito discursivo" ou "querer-dizer" são, em Bakhtin, os termos que definem o campo de atuação individual do sujeito na produção do discurso. O "querer-dizer", combinado com o objeto do sentido, limita a situação concreta de comunicação verbal, que é marcada pelos interlocutores e por seus enunciados anteriores (op. cit.: p. 300).

<sup>5</sup> Tradução minha, tomando também como referência *Novas tendências em análise do discurso*, também de Maingueneau (1987).

condicionantes estatutários (quem fala, para quem) e circunstanciais (em que momento e lugar, em que condições ritualísticas de produção e de circulação do discurso) não quer dizer que haja uma delimitação prévia de formas mais adequadas para esse ou aquele "conteúdo" e nem significa que uma mesma formação discursiva possa lançar mão de estratégias diversificadas de utilização dos gêneros. Ou seja, posicionamentos diferentes podem utilizar gêneros diferentes ou utilizar de forma distinta os mesmos gêneros. Significa que um conteúdo ou posicionamento não se distribui aleatoriamente, mas obedece a hierarquias e normas, dentro de um quadro de luta por hegemonia.

Na perspectiva deste estudo, o conceito de gênero é fundamental para a compreensão do processo enunciativo, particularmente no referente às escolhas lingüísticas reveladas no enunciado e que são determinadas pelo gênero. Diz Bakhtin que a escolha de um gênero é determinada pelo *querer-dizer* do locutor, o que poderia, de imediato, causar espanto, desconfiados que somos das intenções e dos desejos do falante, como proposto por uma certa teoria psicologizante do sujeito discursivo. No entanto, não é preciso ir longe para subtrair desse sujeito parte de sua liberdade ou limitar suas possibilidades de escolha, já que o próprio autor se encarrega de circunscrever o caráter regrado dessa escolha, no contexto de uma dada esfera de comunicação verbal, que inclui os interlocutores, individual e socialmente, e as necessidades do tema ou do *objeto de sentido*. Os gêneros ampliam o universo de decisões lingüísticas em relação ao sistema formal da língua, mas também estabelecem fronteiras por onde o sujeito poderá manobrar, escolher formas expressivas e até mesmo subverter as formas típicas do modo de dizer que circulam nesse gênero. São as situações discursivas ou as esferas sociocomunicativas que definem as possibilidades do trabalho lingüístico do sujeito. Constatando esse movimento de liberdade e de restrição, circunstanciado pelos usos sociais da língua, a classificação de Bakhtin aponta os gêneros familiares e/ou primários como de maior criatividade do que os gêneros secundários - mais complexos -, nos quais a complexidade, a

formalidade e o controle estão diretamente ligados à instituição que os produz.<sup>6</sup> Os discursos oficiais seriam, neste caso, mais rígidos e resistentes à criatividade e mudança nos seus modelos e formas prototípicas. Conseqüentemente, quando se trata de instituições governamentais, para as quais se pressupõe um nível considerável de procedimentos de controle do discurso, o espaço de escolha genérica é bastante limitado e a subversão ou mudanças discursivas exigiriam também maior controle dos seus possíveis efeitos.

Esse caráter de maior cristalização das formas do discurso, segundo seus vínculos institucionais, é visto, também por Pêcheux (1969), do ponto de vista da análise do discurso, da seguinte forma: o analista só pode racionalizar o sistema de traços semânticos que caracterizam esse objeto, porque já existe um discurso *institucionalmente* garantido sobre o objeto. Assim, "o sistema de análise terá portanto a idade teórica (o nível de desenvolvimento) da instituição que é a norma, e permitirá definir a posição de um conteúdo particular em relação a esta norma" (Pêcheux, *op. cit.*: p. 69).

É também nesse contexto da regra, da institucionalização do gênero, que se pode ampliar a polêmica em torno do estilo com que se escrevem programas de ensino ou mesmo outros textos de orientação pedagógica endereçados ao professor. Ou seja, quando se questionam as formas dos enunciados, os gêneros do discurso pedagógico, estamos questionando comportamentos, modelos enraizados, que, para serem alterados, remodelados, passam por um nível de complexidade que envolve as razões pelas quais se constituem os modelos culturais.<sup>7</sup>

Em síntese, essa vinculação de uma reflexão lingüística com o sujeito histórico e social começa neste trabalho a construir seus pilares nas bases teóricas formuladas por

<sup>6</sup> Na concepção de Bakhtin, o gênero *primário (simples)* se diferencia do gênero *secundário (complexo)*, à medida que o segundo é resultado de circunstâncias de comunicação mais complexas, principalmente pela escrita, no domínio artístico, científico e sociopolítico. Os gêneros secundários seriam um processo de absorção e transmutação dos gêneros primários, os quais se constituíram em circunstâncias de comunicação verbal espontânea (*op. cit.*: p. 281).

<sup>7</sup> Marisa Lajolo sugere, em seu parecer sobre os PCN de 1<sup>ª</sup> à 4<sup>ª</sup> série, que esse tipo de texto seja escrito sob a forma epistolar. Em sua tese de doutorado, Prado (1999) propõe a "desestabilização" dos gêneros oficiais, criticando o efeito monológico presente historicamente nos documentos curriculares.

Bakhtin, ao tratar do estilo, da expressividade ou da argumentatividade, a partir do gênero e do enunciado, alguns já anteriormente resumidos e agora acrescidos do pressuposto de que as seleções lingüísticas feitas pelo autor não estão na “neutralidade” do dicionário, da gramática ou do sistema da língua, mas estão espalhadas e difundidas em formas prototípicas, genéricas do discurso, do enunciado. Assim, quando o autor faz escolhas lexicais, morfossintáticas, ele as retira de outros discursos, de outros enunciados. Este pressuposto parece constituir um dos pontos de maior radicalidade do rompimento com uma concepção abstrata ou idealista de língua, inaugurada pela filosofia marxista da linguagem.<sup>8</sup> Um dos textos do “último período ‘sintético’ da vida de Bakhtin”,<sup>9</sup> *Os gêneros do discurso*, toma especialmente o gênero ou o enunciado (no sentido amplo utilizado pelo autor) como a matéria lingüística para construir os conceitos de “estilo” e de “expressão”, cujas bases filosóficas marxistas são estabelecidas em obras anteriores. Na passagem que se segue, o leitor poderá referir uma síntese do pensamento bakhtiniano sobre a articulação entre gênero, cultura e relações sociais.

(...) cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as formas de comunicação (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a forma de enunciação (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim o tema, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. *Eis porque a classificação das formas de enunciação deve apoiar-se sobre uma classificação das formas de comunicação verbal.* Estas últimas são inteiramente determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das

<sup>8</sup> As questões em torno de uma perspectiva marxista da linguagem a que me refiro aqui estão preferencialmente sendo tomadas de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1977), em que o autor desenvolve princípios que se contrapõem ao *subjetivismo idealista* e ao *objetivismo abstrato*; aquelas referentes ao enunciado e gênero do discurso retomo-as de *Estética da Criação Verbal* (1979), particularmente de *Os gêneros do discurso*, da sua última fase de produção, conforme prefácio de Todorov a esta última obra.

<sup>9</sup> No prefácio ao *Estética da Criação Verbal*, Todorov faz uma síntese da produção de Bakhtin, agrupando-a em quatro grandes períodos, segundo o pensamento e a linguagem do autor: *fenomenológico, sociológico, lingüístico e histórico-literário*. Os últimos anos seriam uma tentativa de síntese dos quatro períodos anteriores.

relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras de “etiqueta”, do “bem-falar” e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento. (Bakhtin, 1977: p. 43. Grifos do autor.)

Um desdobramento dessa concepção para uma pedagogia da linguagem é o de que ensinar um gênero é ensinar comportamentos, padrões sócio-culturais de relações. Pode-se nessa direção interrogar, por exemplo: o que significa o nascimento do gênero jornalístico, televisivo nas sociedades modernas e o seu ensino em grupos sociais distintos, em grupos étnicos que não têm acesso eles? O que significa ensinar uma literatura escrita, produzida por escritores “letrados” a grupos que produzem uma literatura oral? Enfim, o que significa apenas ensinar gêneros escritos para aqueles que não os escrevem e não possibilitar a eles a construção dos seus gêneros escritos? Assim, a concepção bakhtiniana de gênero oferece subsídios para a compreensão do discurso oficial, mas também para a própria concepção de gênero como um conteúdo das práticas escolares em todas as disciplinas. Neste estudo abordaremos a questão do gênero na disciplina de Língua Portuguesa.

É esse, então, o referencial teórico mais amplo, de onde observo as operações enunciativas das orientações curriculares ou o funcionamento da língua enquanto resultado - e resultante - de interações sociais e como trabalho do sujeito. Essas operações dizem respeito aos atos pelos quais os leitores são interpelados no e pelo discurso oficial, através da recomendação e/ou sugestão, da injunção, que o caracterizam. Esses atos ilocutórios são a “enunciação enunciada”,<sup>10</sup> que se define como a forma pela qual o locutor aponta para si mesmo, para o interlocutor e para a situação, através de suas escolhas em relação à pessoa do discurso, ao espaço-tempo, à modalização e à temática abordada, ou seja, a dêixis discursiva. Essa interpelação do leitor tem como meta final mais do que o efeito de informar, o de impressionar, convencer, persuadir, fazer agir.

<sup>10</sup> Coquet, *apud* Moirand, 1988: p. 259.

## 2.2. Os lugares instituídos e constituídos pelo e no discurso oficial

Tomando, então, o texto como o material lingüístico da enunciação, persigo as formas de representação dos interlocutores e alguns procedimentos lingüísticos que viabilizam os efeitos de sentidos pretendidos nessa situação de interlocução. Para tanto, seleciono quatro recortes desse texto, que me pareceram significativos na construção dessas imagens, levando em conta as características desse gênero, marcado, complementarmente, pelo lugar de uma instituição governamental e de uma instituição do saber, representada na pesquisa, nas ciências contemporâneas, na universidade. Num primeiro momento, analiso a carta-prefácio que abre os Parâmetros e que se organiza segundo o triângulo enunciativo – MEC-Aluno-professor: quem fala, para quem e de quem/de que se fala. A essa carta somo algumas considerações sobre as representações da criança, visualizadas nas ilustrações (as fotografias e nos textos escolares infantis). Num segundo momento, analiso as notas de rodapé e as referências bibliográficas.

Nesses recortes, procuro delinear um conjunto de operações semânticas e/ou discursivas, a metalinguagem, o metadiscurso e a interdiscursividade, que orientam o trabalho de co-enunciação ou de constituição do autor e do leitor, no texto. Busco ressaltar, nesse processo, as escolhas lexicais, o tempo verbal, a dêixis enunciativa, visualizando, sobretudo, os aspectos referentes à modalização ou às formas pelas quais o enunciador se posiciona, posicionando também o leitor, os discursos e os textos com que se relaciona, pela citação, pela denegação, pelas referências, pelas paráfrases. Esses procedimentos, entre outros, parecem constituir as bases para as análises que os classificam, de forma excludente ou concomitante, como *apropriação*, *reapropriação*, *divulgação*, *vulgarização* e *transposição didática*, entre outras.

Tais elementos oferecem ao analista desse discurso um “sistema de operações semânticas” que criam um *efeito de sentido* ou um *efeito de evidência*, produzidos por uma lógica de coerência e de coesão textuais que buscam apagar ou minimizar a instabilidade dos sentidos e a disseminação de um sujeito multifacetado que se projeta no texto. Orlandi (1990: p. 184-185) sinaliza, assim, para o trabalho básico do analista do discurso:

Há em todo discurso uma rede de remissões de um campo a outro através de citações explícitas ou esquemas tácitos, ou mesmo captações (Maingueneau, *idem*). Deste modo, confrontado a um discurso de um campo “x” um sujeito reencontra elementos elaborados em outro lugar (campo “y”), que, intervindo sub-repticiamente, criam um “efeito de evidência”. É assim que o sujeito se “situa” nas práticas discursivas. O trabalho do analista é, desse ponto de vista, estabelecer um sistema de operações semânticas que possam dar conta das diversas dimensões da discursividade.

Essa ênfase no interdiscurso é uma das opções da terceira tendência teórica de análise do discurso francesa, explicada no pressuposto de que ele é o ponto de onde se define uma formação discursiva e não o contrário, como nos indica Maingueneau (1993: p. 112-113), ao sintetizar tendências em análise do discurso que supõem o fechamento de uma formação discursiva em si mesma. É nesse processo de remissões, deslocamentos, denegação, paráfrases etc. que se dissolve o *Adão bíblico*, senhor de palavras virgens para objetos virgens.

É, pois, nesse lugar que o discurso acadêmico constitui um saber de referência na formulação do discurso pedagógico oficial. Nesse sentido, é importante perguntar como se institui e se constitui o discurso oficial, governamental, quando estabelece relações interdiscursivas com outra instituição, legitimada e legitimadora da produção de conhecimento sobre a linguagem? O que é que nos permitiria visualizar, nesse discurso oficial, o discurso desse “outro” que se torna instrumento de auto-constituição?

Possenti (1988: p. 57) propõe uma mediação entre a noção de criação (que numa leitura equivocada pode negar a existência da língua num sistema específico) e a de apropriação. Ao invés de apropriar-se da língua, como sugere Benveniste, o falante constitui a língua, já que produzir um discurso é agir com e sobre a língua. Uma boa síntese do que Possenti entende como trabalho constitutivo do falante:

dizer que o falante *constitui* o discurso significa que ele, submetendo-se ao que é determinado (certos elementos sintáticos e semânticos, certos valores sociais) no momento em que fala e tendo em vista os efeitos que quer produzir, escolhe, entre os recursos alternativos que o trabalho lingüístico de outros falantes e o seu próprio, até o momento, lhe põem à disposição, aqueles que lhe parecem os mais adequados. (*op. cit.*: p. 59. Grifo do autor.)

Mas é desta passagem - "submissão ao que é determinado" e "escolha entre os recursos alternativos" - e de mais uma outra afirmação do próprio autor no sentido de que o falante não é escravo e nem senhor da língua, não é inútil nem todo-poderoso, que entendo a noção de apropriação não como uma recepção submissa, mas como um movimento de instituição e constituição, o que é dado e o que se cria, cujos limites parece difícil estabelecer.

A constituição da língua e do sujeito-falante seria, assim, um movimento de apropriação ou reapropriação, no sentido empregado por Certeau (1990), para quem o ato de falar supõe um modo de bricolagem semelhante aos povos indígenas, em que os usuários se utilizam da lei, de um sistema lingüístico, por "inúmeras e infinitesimais metamorfoses, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras". A idéia de apropriação/reapropriação se opõe à de consumo não só no campo da linguagem, mas em todos os campos da cultura, onde as "maneiras de fazer" são operações microbianas do cotidiano, no sentido que propõe Foucault. Seguindo, no entanto, numa direção diferente de Foucault - que pretende descrever essas operações microbianas como táticas para a instauração da ordem e da tecnologia disciplinar -, Certeau (*op. cit.*: p. 40-41) descreve-as como uma criatividade dispersa, tática e bricoladora dos usuários em relação às práticas culturais.

Mais do que interrogar sobre o conteúdo ou o significado do texto, sobre as operações sintático-semânticas, busco somar a elas as formas de negociação com o leitor, as estratégias de constituição desse leitor no texto. Por essa trilha passam também teorias semióticas e pragmáticas, que me parecem interessantes, quando se trata de analisar os procedimentos lingüísticos de organização do enunciado. Eco (1986), por exemplo, sugere-nos os conceitos de *Autor-Modelo* e *Leitor-Modelo*, para caracterizar a totalidade da lógica lingüística do texto, as estratégias textuais e hipóteses interpretativas no processo de cooperação, de co-enunciação na interação verbal. Faço opção, em alguns momentos, por esses termos, particularmente porque, além de recobrirem, de certa forma, outros que se referem à materialidade lingüística, numa perspectiva enunciativa e pragmática, retomam também o uso comum e intuitivo de "autor" e de

"leitor", para referir ao texto escrito e à sua interpretação, no discurso pedagógico sobre o estudo e a interpretação do texto.

No quadro de elaboração teórica desses termos, o autor empírico formula uma hipótese de leitor, que, ao ser objetivada em termos de recursos textuais configura também o próprio autor enquanto estratégia enunciativa. Esses recursos, por sua vez, pressupõem conhecimentos ou *deveres filológicos* do leitor empírico no trabalho de interpretação. Para Umberto Eco, a hipótese do autor empírico sobre o autor-modelo seria mais garantida do que aquela formulada pelo autor empírico em relação ao seu leitor-modelo, já que o leitor empírico opera com um material lingüístico concreto, o enunciado. Em síntese, eis o que diz o autor (*op. cit.*: p. 46):

Se o Autor e o Leitor-Modelo constituem duas estratégias textuais, então nos encontramos diante de uma dupla situação. De um lado, conforme dissemos até aqui, o autor empírico, enquanto sujeito da enunciação textual, formula uma hipótese de Leitor-Modelo e, ao traduzi-la em termos da própria estratégia, configura a si mesmo autor na qualidade de sujeito do enunciado, em termos igualmente "estratégicos", como modo de operação textual. (...) O Leitor-Modelo constitui um conjunto de *condições de êxito*, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial. (Grifos do autor)

Não poderíamos, no entanto, deixar de interrogar sobre o que seria uma "plena atualização do conteúdo potencial" por parte do leitor empírico, "pois a configuração do Autor-Modelo depende de traços textuais, mas põe em jogo o universo do que está atrás do texto e do processo de cooperação (no sentido de que depende da pergunta: "Que quero fazer com este texto?")" (Eco, *op. cit.*: p. 49). É nesse lugar - *do que está atrás do texto* - que proponho estar "escondido" o leitor empírico, aquele que deverá ou poderá estabelecer o *diálogo*, a *compreensão*, no sentido dialógico bakhtiniano, em que a compreensão é uma *réplica*, uma *contrapalavra* à palavra do interlocutor, "como uma faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois pólos opostos" (Bakhtin, *op. cit.*: p. 132).

Em síntese, entender as formas (ou fôrmas) como a enunciação se mostra é uma das maneiras de entender a relação autor-leitor articulada num espaço-tempo

enunciativos, que completam o triângulo dêitico "EU-TU / AQUI-AGORA". No sistema da língua, o espaço-tempo, as formas típicas de representação desse eixo do triângulo são os advérbios "aqui/agora", "antes/depois" e correlatos. Os pronomes e os advérbios caracterizam a *situação de enunciação*. Maingueneau (1998) prefere o termo *cenografia* para tratar de situações discursivas mais controladas, em lugar de *situação de enunciação*, em geral utilizado para as interações verbais cotidianas, já que os pontos de ancoragem da enunciação - os sujeitos efetivos, o contexto material, o momento da enunciação - não são os mesmos nas duas situações. A cenografia compõe-se de uma *topografia* e *cronografia*, o lugar e o tempo do discurso fundador onde se inscrevem os interlocutores. Neste trabalho, provavelmente, o leitor poderá encontrar os dois termos recobrando a cena enunciativa (autor-leitor e espaço-tempo da enunciação).

Nos PCN, a multiplicidade de locutores é dada pela própria composição genérica, que permite e/ou impõe uma autoria também múltipla, além uma combinatória de gêneros: uma carta, assinada pelo Ministro da Educação, uma apresentação, assinada pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF), e o texto expositivo/argumentativo, com as orientações pedagógicas, entremeado de descrições, narrações, injunções e imagens não-verbais. Cada um desses gêneros se constituiria num ato particular de linguagem, mas a soma deles configuraria o macroato dessa enunciação, o de dizer o que se deve ou se pode fazer, à luz de um conhecimento legítimo, enunciado por uma instituição juridicamente capaz de legitimar esse conhecimento no espaço político-pedagógico.

Na carta, que é também o prefácio do documento, a dêixis enunciativa é claramente marcada pelos elementos lingüísticos tipificadores dos sujeitos, do lugar e do tempo: eu↔tu / aqui↔agora. Já o texto da apresentação, assinado pela SEF, é escrito na terceira pessoa e institui o "documento", os "Parâmetros Curriculares", como a voz que estabelece as orientações para o ensino de Língua Portuguesa. A partir do momento em que o Ministro - instância enunciativa maior desse discurso - "escolhe" a carta como gênero mais apropriado para se aproximar do professor, em que ele põe os PCN nas mãos do professor, configura-se uma dêixis particular a esse gênero, cujo

locutor se inscreve na terceira pessoa e cujas estratégias e implicações, em termos de efeitos discursivos, serão tratadas aqui.

Essa combinação de um gênero, em tese, *primário* (a carta), com um outro profundamente marcado por convenções de uma escrita institucionalizada (o gênero *secundário*) produz um certo efeito de transmutação de um e de outro gêneros, no sentido de que a carta perde o seu vínculo com a interação cotidiana, com uma relação mais próxima do face-a-face, para se tornar uma peça de um discurso mais controlado. Ao mesmo tempo, por guardar algumas marcas dessa interação mais íntima, essa peça se propõe a estabelecer um contato mais direto com o interlocutor, explicitando para ele (o que não é possível fazê-lo no texto argumentativo) o seu lugar de importância nessa interlocução. Bakhtin (1997) trataria dessa combinação como um processo de transmutação do gênero *primário*, quando inserido no gênero *secundário*, a exemplo do diálogo ou da carta no romance. Mas não seria apenas o gênero *primário* que se transforma, mas o *secundário* também, ao ganhar aspectos do funcionamento dos enunciados produzidos nas situações cotidianas de linguagem.

Nesse processo de entrecruzamento de gêneros, o texto "assinado" pelo Ministro é uma carta-prefácio, que combina conteúdo pedagógico e ritual institucional de um discurso político. É uma carta, porque contém a forma de posicionamento estratégico dos interlocutores de uma carta ("Ao professor" e a assinatura do Ministro), propiciando ao discurso oficial uma certa característica dialógica e uma certa aproximação dos interlocutores. Mas, sendo uma carta oficial, produzida por instituição que tem idade e poder, ela antecipa a direção argumentativa das orientações para a disciplina, que virão sob outras medidas textuais. São orientações pautadas pela relação entre tradição e mudança, desejável, indesejado. A carta, seguida de um texto com procedimentos argumentativos, prescritivos, injuntivos, avaliativos são pequenos atos de linguagem que juntos configuram o gênero e o ato de linguagem maior desse discurso, as orientações curriculares, ou o que e como se deve ensinar.

Nos pressupostos bakhtinianos, as "unidades composicionais" têm uma função importante para uma análise do gênero e/ou do "estilo". São elas que mostram a relação entre os interlocutores, com o discurso do outro e o tipo de estruturação e de

conclusão do discurso (Bakhtin, 1997: p. 284). Nessa direção, parece que a lingüística do discurso ganhou com a teoria das imagens, proposta por Pêcheux (1969), a possibilidade de objetivação analítica da relação dialógica ou responsiva da linguagem, proposta na teoria da enunciação de Bakhtin, que já apontava a influência da imagem que o locutor ou o escritor faz do destinatário sobre a composição e sobre o estilo do enunciado: "É sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos lingüísticos de que necessita" (Bakhtin, *op.cit.*: p. 326).

### 2.2.1. O jogo de imagens ou "quem sou eu para falar assim?"

O jogo da linguagem expresso nas imagens envolvendo os interlocutores é classicamente conhecido no esquema a seguir:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A 	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	"Quem sou eu para lhe falar assim?"
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	"Quem é ele para que eu lhe fale assim?"
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	"Quem sou eu para que ele me fale assim?"
B 	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	"Quem é ele para que me fale assim?"

A esse esquema, Pêcheux acrescenta um outro, que representa o *referente*, o *contexto*, a *situação* na qual aparece o discurso, sublinhando que se trata, em ambos os esquemas, de um *objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não a *realidade física*.

	Expressões que designam as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
A	$I_A^{(R)}$	"Ponto de vista" de A sobre R	"De que lhe falo assim?"
B	$I_B^{(R)}$	"Ponto de vista" de B sobre e R	"De que ele me fala assim?"

(Pêcheux, 1990: p. 83-84)

É importante realçar a amplitude desse jogo de imagens que leva em conta tanto o processo de produção, quanto o de recepção discursivos, mas é também interessante e produtiva a articulação dessas imagens com a *relação atuacional e pragmática entre A e B*, sugerida e utilizada por Osakabe, em 1979, no seu projeto de análise do discurso político. Essa articulação é feita na trilha da teoria dos atos de linguagem, inaugurada por Austin, em 1970, da qual Osakabe retira a *perlocução* como ato fundamental do processo discursivo, que vem a ser, no seu esquema ampliado a partir de Pêcheux, a pergunta síntese do jogo de representações e de atuação pela linguagem, que pode ser feita da seguinte maneira: *O que "A" pretende falando dessa forma? Essa pergunta pode ser desdobrada em duas outras: O que "A" pretende de "B" falando dessa forma? O que "A" pretende de "A" falando dessa forma?* (Osakabe, *op. cit.*: 49-50).

Pelos objetivos e limites deste trabalho, interessam aqui, em particular, as questões que envolvem a produção do discurso, deixando-se de fora o processo de recepção do suposto destinatário principal desse discurso, instituindo e constituindo uma leitura particular do especialista, do pesquisador. Esse lugar do analista é o lugar daquele que classifica, "desvenda" o texto e até (presunçosamente) se propõe a formular as hipóteses interpretativas daquele leitor ausente. Assim, as escolhas lingüísticas ou as estratégias que sugerem, aconselham, afirmam, interrogam, questionam, argumentam, descrevem etc., assim como as reações previstas para o leitor, podem ser resumidas em cinco perguntas básicas:

1. Que imagem o Ministro (autor) tem do professor (leitor), para se dirigir a ele dessa maneira?<sup>11</sup>
2. Que imagem o Ministro supõe que o professor faz dele, para que se dirija a ele dessa forma?
3. Que imagem o Ministro tem do contexto (da pedagogia, do aluno, da sociedade brasileira), para falar dessa forma?
4. Que imagem o Ministro supõe que o professor faz desse contexto, para falar dessa maneira?
5. Articulando-se essas quatro imagens, o que o Ministro pretende do professor, quando se dirige a ele dessa forma?

Porque essas perguntas orientam, conscientemente ou não, qualquer processo de interação lingüística é que elas são tomadas como referência nas análises dos lugares enunciativos dos PCN, ou seja, o jogo de imagens a eles subjacentes. Esse jogo começa a ser analisado, no próximo capítulo, numa das entradas do texto, a carta do Ministro, *Ao professor*.

---

<sup>11</sup> Embora se constate a multiplicidade de autoria, enquanto estratégia desse discurso, para efeito de economia, tomo como referência a instância maior dessa autoria - o "Ministro" ou o "Ministério".



## CAPÍTULO II

### FORMAS RITUALÍSTICAS DE UMA RELAÇÃO AUTOR-LEITOR: LÍNGUA E CIDADANIA

#### 1. O ritual de entrada

O lugar da carta do Ministro (PCN1), assim como as formas lingüísticas empregadas, organizam a cena típica de um ritual discursivo particular. Esse ritual é constitutivo e constitui o gênero e o ato de linguagem maior desse discurso: orientações curriculares oficiais para o ensino de Português.

#### AO PROFESSOR

*É com alegria que colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais referentes às quatro primeiras séries da Educação Fundamental.*

*Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade.*

*Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.*

*Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.*

*Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região.*

*Estamos certos de que os Parâmetros serão instrumento útil no apoio às discussões pedagógicas em sua escola, na elaboração de projetos educativos, no planejamento das aulas, na reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático. E esperamos, por meio deles, estar contribuindo para a sua atualização profissional — um direito seu e, afinal, um dever do Estado.*

**Paulo Renato Souza**  
Ministro da Educação e do Desporto

As duas entradas do documento, a carta do ministro, seguida de outra apresentação, feita pela diretora da Secretaria do Ensino Fundamental, sinalizam lugares enunciativos hierarquizados nesse ritual. Todos os índices periféricos do texto (o logotipo do MEC, as ilustrações, o *copyright*, o título) delimitam para o leitor um universo que condiciona, em parte, as possibilidades de sentidos desse gênero. Ou seja, "as condições de aparição do discurso, seu modo de existência *constituem de certa forma seu sentido*" (Maingueneau, 1998: p. 179). Esses índices, pelo seu processo histórico de cristalização e de sentidos já constituídos, fazem com que, provavelmente, o leitor "adivinha" pelo menos parte do conteúdo do seu prefácio, permitindo que esse texto signifique mesmo sem ser lido, porque o leitor (re)conhece - ainda que através de estereótipos - o ritual, a voz ou tom desse gênero e, conseqüentemente, supõe conhecer também o conteúdo.

Embora a análise do discurso não compartilhe a concepção de sujeito tal como formulada pela pragmática, é nessa disciplina que uma tendência da AD se apóia para analisar alguns aspectos do discurso, particularmente a cena enunciativa ou a *deixis* discursiva, que tratam dos lugares ocupados pelos sujeitos na enunciação e/ou da forma como essa instituição - o gênero - organiza a relação sujeito-espaço-tempo. Nessa perspectiva, cada gênero discursivo pressupõe "um contrato específico pelo ritual que define" (Maingueneau, 1993 p. 34) ou a que se destina. Ou seja, devem-se considerar as condições *circunstanciais* (o seu suporte escrito; um tipo de documento oficial, o currículo; os espaços de sua circulação; uma suposta leitura silenciosa etc.), as quais estão relacionadas a uma segunda condição, a *estatutária*, que garante a legitimidade dos lugares ocupados pelos interlocutores na cena enunciativa ou o reconhecimento do conjunto de condições implícitas a um gênero (Maingueneau, 1998:179). Uma análise feita por Bourdieu, também incorporada por Maingueneau (*idem: ibidem*), atribui a essas condições circunstanciais e estatutárias a possibilidade de se falar em rito e em rituais institucionais, ao mesmo tempo que são esses ritos que consagram, legitimam ou fazem apagar o caráter arbitrário, permitindo reconhecer como legítimo e natural "um limite arbitrário" (Bourdieu, 1996: p. 98). Esse reconhecimento encontra-se também sob o efeito do acordo tácito:

(...) não é mais que um acordo, por si mesmo, sob certas condições, aquelas que definem o uso legítimo: ele deve ser pronunciado pela pessoa legitimada a pronunciar-lo (...); ele deve ser pronunciado numa situação legítima, quer dizer, diante dos interlocutores legítimos (não se pode ler um poema dadaísta numa reunião do Conselho de ministros); ele deve enfim ser enunciado nas formas (sintáticas, fonéticas, etc.) legítimas. (Bourdieu, 1975: 187)

Vejamos, então, como a macro-estrutura de tal carta organiza os três elementos básicos envolvidos nessa enunciação.

### 1.1. A função autor-leitor: o dever do Estado e o direito do cidadão

a) O título, *Ao professor*, institui, num único gesto, remetente e destinatário. A evocação do destinatário, na abertura do texto, e a assinatura são as fronteiras visíveis dessa interlocução, as margens que estabelecem o gênero e as formas ritualísticas de um discurso por onde esses interlocutores devem ou podem se mover. Referindo-se à assinatura, Ducrot (1984: p.183) sinaliza, de um lado, sua função indicadora do enunciador e, de outro, de garantia de identidade entre o locutor e um certo indivíduo empírico; nesse caso, a assinatura serve como elemento que autentica e garante o caráter legal da enunciação, daquilo que deve ser sustentado juridicamente, *estatutariamente*, pelo discurso.

Desde a formatação gráfica até os sentidos autorizados pelo texto, tudo está sob a tutela da instituição que o produz; instituição esta que vem estampada na assinatura e no logotipo do MEC, na capa e na contra-capas.

b) Os pronomes e as desinências número-pessoais dos verbos são os principais articuladores desse texto, como se pode ver em todos os parágrafos:

1º. δ: (...) colocamos em suas mãos os Parâmetros Curriculares Nacionais (...)

2º. δ: Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução do seu trabalho, compartilhando seu esforço (...)

(...) para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nostra sociedade.

3º. δ: Sabemos que isto (...)

4º. δ: (...) cidadão participativo, conhecedor de seus direitos (...)

5º. δ: Para fazer chegar os **Parâmetros** à sua casa (...)

Note que (...)

6º. δ: (...) sua escola, sua atualização profissional (...) um direito seu

(Todos os grifos são meus)

O locutor, embora aqui representado pelo dêitico "nós", não é uma coletividade, como logo se pode ver na assinatura do Ministro. Este assume um discurso ou um posicionamento de efeito coletivo, universal, fazendo coincidir a sua fala com a da instituição, da Pátria, da sociedade. Benveniste, em *Problemas de lingüística geral*, aponta este efeito da utilização do "nós" como uma pessoa ampliada e difusa, ou seja, não se trata de um conjunto de pessoas que assinam o texto, mas de um indivíduo que é investido de autoridade para representar uma comunidade discursiva. Se, no primeiro e segundo parágrafos, a distinção entre os interlocutores se estabelece na superfície textual pela flexão número-pessoal do verbo *colocamos* e pela co-referência pronominal *nosso/lo/seu/suas*, no terceiro parágrafo, locutor e alocutário podem - por uma manobra interpretativa do leitor, ou desta leitora, baseada no princípio da cumplicidade e da responsabilidade que esse discurso atribuiria ao leitor genérico - fundir-se numa só instância enunciativa, compondo uma única voz para falar da *criança brasileira* e oferecer a ela *pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista da cidadania*.

Essa estratégia do locutor de convocar o leitor a assumir o mesmo discurso, responsabilizando-o por seus efeitos ou partilhando-os, começaria já no segundo parágrafo, com os verbos *auxiliar* [o professor] e *compartilhar* [com o professor], os quais colocam enunciador e enunciatário no mesmo nível de relação e ajuda mútua. Embora o ministro seja investido do poder institucional que lhe permite propor metas para a educação (*o propósito do Ministério da Educação e do Desporto... é apontar metas...*), o gênero discursivo, em função da história da própria instituição, já tem

determinadas imagens cristalizadas da relação autor-leitor, cujo princípio básico, nesse caso, remonta a uma concepção de democracia ou de que esse porta-voz seja também o representante da comunidade educacional brasileira, nesse momento preocupada com mudanças ou com o progresso na campo pedagógico e social.

Em outra passagem desse discurso, reafirmo essa minha leitura que observa a relação autor-leitor, no momento em que esta se torna, de certa forma, uma transferência ou redistribuição do poder do autor em relação ao leitor. O professor é alçado a um lugar de cidadão com direitos, e o Estado torna-se a instituição que tem o dever de atender a esse direito. O direito a uma atualização garantida pelo Estado é indiscutível, pela forma de constatação dessa necessidade como um direito que preexiste a esse discurso. Essa forma de interpelação do professor, fazendo-o coincidir com o lugar de enunciador, é entendida, na leitura aqui proposta, como uma estratégia para neutralizar uma imagem negativa do seu leitor em relação às diretrizes governamentais para o ensino. Nesse sentido, haveria, na abertura do diálogo com o leitor, um mecanismo de sedução, pelo tom assumido pelo autor, de quem supõe enviar um "presente" ao destinatário: *"É com alegria que colocamos em suas mãos os PCN (...)"*; *"Para fazer chegar Os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido."*

Esta imagem que locutor faz dos PCN estaria representada no tom "alegre" – "é com alegria"- mas também "trabalhoso", de quem consegue percorrer um longo caminho e entregar ao professor os Parâmetros, em casa e não no espaço do trabalho, um instrumento para a sua formação, para a construção da cidadania – *contribuir para atualização profissional do professor, que é um direito deste e um dever do Estado. Assim como a criança/aluno, o professor se instala no espaço e no tempo da cidadania, dos direitos e deveres, da dignidade.* Delegando ao professor o papel de porta-voz dos princípios que regem as finalidades do ensino, a definição de suas ações resulta também das imagens ou das concepções sobre a criança-aluno concebidas nesse discurso.

Dirigindo-se ao professor e convocando-o a assumir o discurso dessa instituição, de quem e/ou de quê falam os PCN? Que influências as representações sobre a

criança brasileira, o aluno, exercem sobre os modos de dizer e sobre o projeto pedagógico idealizado por esses documentos?

## 1.2. Professor e aluno: direito à atualização e à cidadania

Sendo o aluno o sujeito que constitui a finalidade última desse discurso, ele é representado pelo texto, também de formas variadas. Todas as ilustrações tematizam o aluno, ora nas fotos, ora nos textos escrito por eles, embora esses últimos não recebam qualquer comentário ou análise (Ilustração 1). Ao abrir o documento, as duas primeiras páginas do texto - à esquerda, a foto (Ilustração 2), e à direita, a carta do Ministro - inauguram a relação enunciativa básica desse documento: MEC-professor-aluno. Uma página inteira é dedicada à *criança brasileira*, através de uma fotografia de crianças, sugerindo a diversidade étnica e a convivência harmoniosa entre elas. Embora seja uma foto, sua função é ilustrativa, as crianças não podem ser identificadas com sujeitos empíricos, como acontece quando se tem a foto do autor como elemento identificador do livro dizendo "este sou eu, em carne e osso". Uma ilustração, uma imagem, uma representação do referente curricular - o aluno -, rostos sorridentes de crianças, compondo o frontispício do "livro". Para Compagnon (1979:79)

a imagem, fotografia, mas também a epígrafe ou o título, todo o frontispício seria, na leitura, insubstituível. Ela é inteira, uma única peça a pegar ou largar - é preciso aceitá-la como tal ou rejeitá-la toda - ao passo que o diagrama, a bibliografia ou o índice permitiriam mais liberdade, mais jogo e mais autonomia.

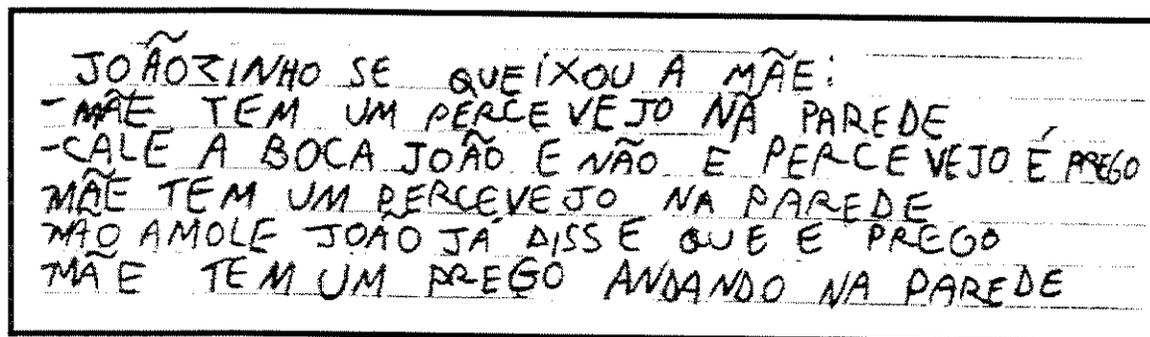


Ilustração 1 - Um dos inúmeros textos produzidos por alunos e que "ilustram" a publicação.



Ilustração 2 - Diversidade étnica e a convivência harmoniosa entre crianças brasileiras.

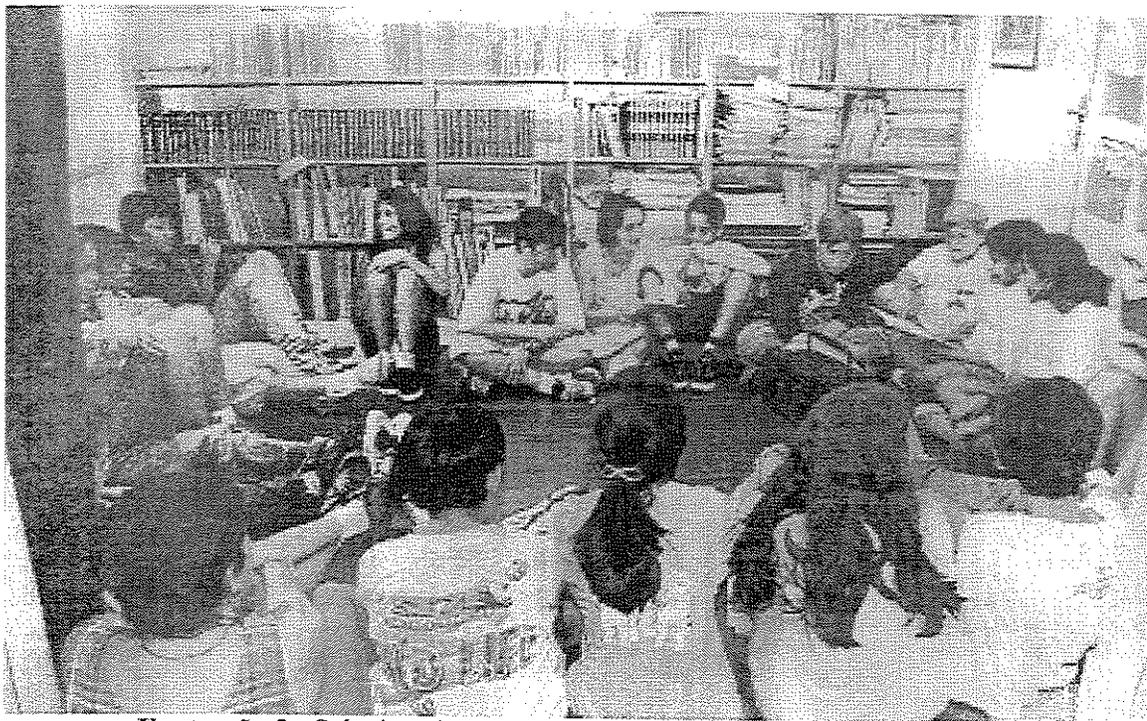


Ilustração 3 - Sala de aula: a representação de uma pedagogia "moderna".

As fotos que ilustram os PCN são, a meu ver, interessantes e atraentes, o que, em princípio, seduziria o leitor. Assim rejeitar essa imagem seria rejeitar o tom desse discurso, aquilo que não é dito no corpo verbalizado do texto, mas que está ali presente. Essas fotos, assim como outros elementos desse discurso, estariam compondo o *ethos* desse discurso, "uma representação do corpo do enunciador da formação discursiva. Um Corpo que não é oferecido ao olhar, que não é uma presença plena, mas uma espécie de fantasma induzido pelo destinatário como correlato de sua leitura." (Maingueneau, 1993: p. 47) O tom otimista, alegre desse discurso se oporia a um "anti-ethos", que se constitui pelo "fantasma" de um outro leitor, que, na contramão, vê nesse *ethos* as gorduras de um excesso de chavões e desconfia desse corpo forte e empreendedor. É leitor que poderá fazer uma leitura negativa dessas fotos em assim como acontece com os efeitos causados pela origem institucional desse discurso, representada no logotipo e no slogan do MEC. Em geral e principalmente no documento de 5° à 8° séries, há fotos que representam uma pedagogia "moderna", alunos em movimento ou assentados em círculo ou em volta de uma mesa, em salas

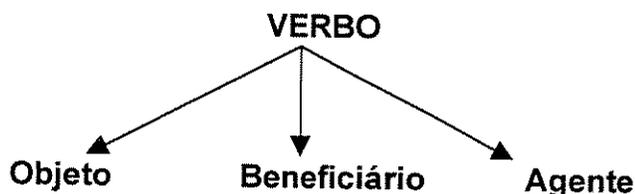
amplas, informatizadas, cercados de estantes de livros, onde a presença do professor se dilui, demonstrando uma relação menos verticalizada, de trabalho colaborativo.

Embora não seja objetivo deste trabalho uma análise dessas fotos, o que exigiria um olhar combinando sociologia e semiótica, não posso conter o desejo de um comentário. Provavelmente essas crianças e essas salas de aula não representam a maioria das escolas públicas brasileiras e nem a possibilidade de aproximação desse ambiente pedagógico com a realidade escolar. A título de exemplo: no Espírito Santo, há escolas funcionando, apesar de suas instalações terem sido condenadas pela fiscalização de obras. Noutros termos, há prédios escolares em vias de desabarem sobre os alunos e professores. Isto não significa que estou propondo que a representação das escolas ou as ilustrações devam representar essa precariedade. Porém, aponto um possível efeito de fetichização e, conseqüentemente, de distanciamento do leitor, porque este consideraria inviáveis as propostas contidas nesse texto, em função da diferença do espaço físico da escola e de relações escolares entendidas como as ideais para implementação de tais propostas.

Além dessas ilustrações, a constituição da imagem do aluno ocorre por recursos diversos. Primeiro, pela utilização de co-referências lexicais, determinadas por um espaço-tempo discursivo e dele determinantes. Ou seja, o léxico utilizado se insere no campo do discurso republicano da cidadania. É o termo *criança brasileira* que explicita a que nação pertencem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, apresentados logo no primeiro parágrafo. De crianças, elas passam à condição de *aluno* e à de possíveis *cidadãos*. A ênfase nessa construção é dada, no entanto, por outros dois mecanismos complementares, o da adjetivação do termo cidadão (*participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres*) e o de estruturação sintática, em que o aluno, o cidadão, a criança funcionam, preferencialmente, como complemento verbal.

A análise de Moirand (1988) sobre alguns aspectos do discurso da revista *Le français dans le monde* parece conveniente para efeito do que se pretende neste trabalho. Ela descreve, dentre outros, um grupo de verbos, a que denomina "trivalentes", os quais se subdividem em "verbes de don" e "verbes de dire". No primeiro

caso, o professor é o agente, e o estudante, o beneficiário da ação, como representado na seguinte estrutura:



Entre eles estão os verbos "dar" - *donner aux étudiants une indication*; "fornecer" - *fournir à l'élève des outils de référence* -; e "mostrar" - *montrer aux élèves l'image avec bulles* (op. cit.: p.136-137).

Vejamos, então, a forma sintática com que se evidencia uma determinado posicionamento discursivo em relação à criança, ao aluno:

- a) (...) compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos (...)
- b) Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais para a conquista de sua cidadania.
- c) (...) o propósito do [MEC], ao consolidar os **Parâmetros**, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (Grifos meus)

Na estrutura sintático-semântica desses enunciados, o aluno é o *beneficiário* de uma ação do *agente*, neste caso o professor, ou de um duplo agente, o MEC e o professor. Esse modo enunciativo é significativo, porque reinstala um discurso da Psicologia, criticado, na década de setenta, por colocar o aluno numa situação passiva, de receptor e de quem é conduzido pelo professor. O discurso corrente e também o mais criticado - era o de "levar o aluno a". Num campo teórico distinto, outra repercussão dessa crítica se fez ouvir na voz de Paulo Freire, através da oposição *educação bancária versus educação libertadora*, em que o sujeito e a sua cultura, a sua classe social, são o conteúdo e objeto da educação. De dentro dos PCN, o oposto desse lugar social indesejado é projetado em uma outra condição para esse sujeito, de

“reflexão”, “participação”, “autonomia” e “cidadania”. Mas esses substantivos não significam por si mesmos, pois supõem um lugar (ou um super-lugar) para o “agente”, já que deverá *enfrentar, conquistar* aquilo que lhe falta. Numa leitura feita por Geraldí,<sup>1</sup> na estrutura complexa, o que é objeto dos “verbes de don” torna-se instrumento dos “verbos de ação” (conquistar/enfrentar). É preciso “dar”, porque, a priori, eles (os alunos) são definidos como despossuídos desses instrumentos (necessitam), definindo-se também a sociedade como sendo o que é, imutável. Em síntese, duplo também é o gesto do prefácio/prólogo: o “autor” institui o professor como seu co-enunciador privilegiado ou explicitado, tramando com ele uma cumplicidade interlocutiva. Esse mesmo gesto se desdobra na constituição de um olhar coincidente entre autor/leitor em relação ao referente, nesse caso, a criança, que constitui o alvo final pretendido pelos PCN. O leitor-professor é o mediador que deve alcançar o alvo desejado: a criança. Lugar ambíguo o dessa criança; alguém que precisa *dominar conhecimentos de que necessita para crescer como cidadão*; cidadania que, por sua vez, supõe o *reconhecimento e a consciência de seu [da criança] papel em nossa sociedade*; e pressupõe também o *enfrentamento, a conquista*.

Do ponto de vista do pacto dessa enunciação - desconsiderando outras ações e implicações políticas que envolvem essas orientações -, somente através da cumplicidade, o professor poderá cumprir a tarefa que nela lhe é destinada, assumindo, para tanto, um lugar específico na relação pedagógica.

## **2. A relação professor-aluno numa “nova” pedagogia para o ensino da língua**

É no quadro de uma concepção de língua como atividade de interação e das teorias psicogenéticas e sócio-interacionistas do conhecimento que se configura a base das orientações metodológicas, pautadas na interação, na troca de experiências, no levantamento de hipóteses e de confronto entre colegas e entre professor-aluno, e

---

<sup>1</sup> Anotações da discussão deste trabalho, por ocasião da qualificação.

baseada no pressuposto de que a criança formula hipóteses sobre o funcionamento da escrita.

Embora pequena, é interessante uma passagem dos PCN, ao atribuir ao professor das séries iniciais um “novo papel”, o de professor de Língua Portuguesa (PCN1: p. 28), que supostamente ele não exercia até então, ou, se exercia, esse não lhe valia tal título. De fato, as denominações desse professor sempre foram “professor de primeira à quarta série” ou “professor-alfabetizador”. Certamente, essa “nova” atribuição é resultado das discussões em torno do objeto de ensino, a língua, em especial dos conceitos de alfabetização e letramento, que enfatizam a dimensão sociocultural de construção da relação dos indivíduos com a língua, o seu caráter processual e constante na vida das pessoas e das sociedades, além de apontar a faceta lingüística da alfabetização, na escola. Reconfigura-se, nessa perspectiva, o perfil do alfabetizador, que era até então centrado em um conhecimento de métodos de alfabetização de base psicológica. Agora, tal perfil se caracteriza por multifacetadas dimensões da alfabetização/letramento (ver Soares, 1985, 1998), quais sejam: antropológica, sociológica, sócio-lingüística, psicolingüística, psicológica e, principalmente, a faceta lingüística. Além de um método, até então, de bases mais psicológicas, o professor necessita agora de um amplo leque de conhecimentos, entre eles sobre o funcionamento da língua. A função do professor de Português do ensino fundamental inclui uma retomada do seu lugar enquanto dirigente das atividades, que, em última instância, toma as decisões. A ênfase nesse lugar de decisão visa a “corrigir”, segundo esses Parâmetros, uma interpretação equivocada do construtivismo:

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor. (Grifos meus)

(...) Uma delas é “agora não é mais para corrigir nada”. Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro — o que exige conhecimento nem sempre disponível. (PCN1: p. 29)

Essa interpretação inadequada criaria, por sua vez, um procedimento didático de aprendizagem “espontaneísta”, que deixaria por conta do aluno a tarefa de arregimentar estratégias cognitivas de formulação e reformulação de hipóteses, criando, por si mesmo, uma progressão e consolidação do aprendizado. Esse “espontaneísmo” estaria expresso, particularmente, na supressão de atitudes corretivas (consideradas ultrapassadas) por parte do professor.

O equilíbrio entre o “novo”, “adequado” (considerando-se o erro como hipótese e, portanto, como um trabalho cognitivo sobre o conhecimento) e o “velho”, “ultrapassado” (tomando-se o erro como falta de conhecimento), poderá, segundo essas orientações, ser alcançado através da disponibilização de um conjunto de informações que permita ao professor uma interpretação do “erro” ou das hipóteses do aluno. Esse conhecimento se refere às formas cognitivas pelas quais a criança aprende e através do qual o professor poderá, ao invés de assumir uma atitude de “omissão” ou de simples “correção, apoiar e orientar esse processo de “ação e reflexão”:

O conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. (PCN1: p. 35)

Para que essa mediação aconteça, o professor deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno. (PCN1: p. 29, grifos meus)

Ao professor cabe planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva. (PCN2: p. 22, grifos meus)

Além desse conhecimento sobre como o aluno aprende, é importante também que o professor (re)conheça os conhecimentos prévios que a criança detém sobre a linguagem, não se deixando levar pelas previsões ditas padronizadas dos manuais didáticos:

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. (PCN2: p. 48, grifos meus)

Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. (PCN2: p. 65, grifos meus)

Sem perder o seu papel principal, o professor é quem pode também mediar uma consolidação do princípio da cooperação, da partilha, experimentando na prática pedagógica supostos princípios da democracia, que são também instrumentalizados pelo conteúdo da disciplina, a língua, e respaldados também por uma orientação sócio-interacionista, que prioriza como condição do aprendizado a relação com o outro, a interação. A ele cabe o papel de mediador do aprendizado da língua e da construção de atitudes de interação pela linguagem que sejam compatíveis com uma certa concepção de cidadania:

Nas situações de ensino de língua, a mediação do professor é fundamental: cabe a ele mostrar ao aluno a importância que, no processo de interlocução, a consideração real da palavra do outro assume, concorde-se com ela ou não. (PCN2: p. 47, grifos meus)

Ao professor cabe orientar a discussão, posicionando-se apenas quando necessário. (PCN1: p. 45)

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo – intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições – articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e lingüísticos. (PCN2: p. 48, grifos meus)

Isso só será possível se o professor assumir sua condição de locutor privilegiado, que se coloca em disponibilidade para ensinar fazendo. Entretanto, há limites para a atuação do professor. (PCN2: p. 66, grifos meus)

Para planejar, dirigir, apoiar, o professor precisa conhecer como o aluno aprende, assim como estar (re)conhecer as suas competências prévias:

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. (PCN1: p. 35, grifos meus)

Ao organizar o ensino, é fundamental que o professor tenha instrumentos para descrever a competência discursiva de seus alunos, no que diz respeito à escuta, leitura e produção de textos, de tal forma que não planeje o trabalho em função de um aluno ideal para o ciclo, muitas vezes padronizado pelos manuais didáticos, sob pena de ensinar o que os alunos já sabem ou apresentar situações muito aquém de suas possibilidades e, dessa forma, não contribuir para o avanço necessário. (PCN2: p. 48, grifos meus)

Nesse sentido, o professor, ao planejar sua ação, precisa considerar de que modo as capacidades pretendidas para os alunos ao final do ensino fundamental são traduzidas em objetivos no interior do projeto educativo da escola. (PCN2: p. 65, grifos meus)

O professor teria também, ainda segundo essa proposta, mais do que o simples papel de transmitir um conteúdo. Sua função seria a de constituir um modelo de usuário da língua, já que "no caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem a própria imagem que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem." (PCN2: p. 66; grifos meus).

Para os alunos não acostumados com a participação em atos de leitura, que não conhecem o valor que possui, é fundamental ver seu professor envolvido com a leitura e com o que conquista por meio dela. (PCN1: p. 44, grifos meus)

A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (PCN2 p. 73, grifos meus)

Nesse caso, é interessante utilizar textos alheios para serem analisados coletivamente, ocasião em que o professor pode desempenhar um importante papel de modelo de revisor, colocando boas questões para serem analisadas e dirigindo o olhar dos alunos para os problemas a serem resolvidos.(PCN1 p. 81, grifos meus)

Alguns textos — como os de enciclopédia, previstos para o primeiro ciclo, ou os normativos, previstos para o segundo — são mais adequados em situações de leitura feita pelo professor. Outros podem integrar atividades tanto de leitura como de escrita: é o caso de cartas, parlandas, anúncios, contos, fábulas, entre outros. No entanto, o critério de seleção de quais textos podem ser abordados em quais situações didáticas cabe, em última instância, ao professor. (PCN1: p. 109, grifos meus)

Digo que o professor *teria* esse papel, pois este não está garantido, como se pode ver nos próprios recursos modalizadores desse discurso, que condicionam essa função docente a uma possibilidade expressa na condicional *se*, no verbo *poder*, indicando probabilidade, no gerúndio e nos advérbios *verdadeiramente*, *de fato*:

Por ter experiência mais ampla com a linguagem, principalmente **se for, de fato**, usuário da escrita, **tendo** boa relação com a leitura, **gostando verdadeiramente de escrever**, o professor **pode** se constituir em referência para o aluno. (PCN2: p.66, grifos meus)

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que **pode ensinar** o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. (PCN1: p. 38, grifos meus)

**Se** é um usuário da escrita **de fato**, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência. (PCN1: p. 38, grifos meus)

É interessante essa opção pela condicional - *se o professor for, de fato, usuário da escrita* -, porque esse recurso autoriza ler que não necessariamente: (a) o professor tem uma boa relação com a leitura e com a escrita, (b) esse conhecimento lhe traz, conquistas e (c) o professor tem uma relação prazerosa com essas atividades. Essa forma de afirmar a importância dessa relação com a escrita instala um dilema. De um lado, enfatiza-se a importância e o caráter "decisivo, na aprendizagem, das imagens

que o aluno formula sobre a relação do professor com a escrita, principalmente quando se trata de objetivos e conteúdos no plano das atitudes e comportamentos; de outro, nega-se, pela condição (ou pela falta de) dos sujeitos envolvidos, a possibilidade de que isso ocorra. O que parece aliviar esse dilema é uma possível crença na hipótese do senso comum de que "o aluno aprende a ler e a escrever, apesar da escola". Essa hipótese pode insinuar-se, provavelmente, numa leitura mais analítica, cruzando-se dois tipos de enunciados. Aqueles que afirmam o "papel decisivo" das imagens que o aluno faz sobre o professor em relação à linguagem, portanto, o papel das atitudes e comportamentos do professor; e aqueles que supõem que, se essa relação do professor com a leitura e a escrita estiver comprometida, estarão prejudicados os alunos de origem social cuja relação com escrita é também comprometida. Ou seja, os alunos de grupos sociais que oferecem a relação adulto-criança, mediada pela escrita, têm garantido o acesso ao mundo "do cidadão da cultura escrita", apesar do professor "iletrado".

(...) no caso de Língua Portuguesa, além dos aspectos já apontados, são decisivas para a aprendizagem a própria imagem que os alunos constituem sobre a relação que o professor estabelece com a própria linguagem. (PCN2: p. 66; grifos meus)

Isso é especialmente importante quando eles [os alunos] provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência. (PCN1: p. 38)

Esse dilema também não é "privilégio" do discurso oficial. Há muito, o professor tem ocupado esse lugar ambíguo e polêmico no universo do letramento. Em 1997, o *11º Congresso de leitura*, promovido pela ALB, propunha como tema central *a voz e a letras dos excluídos*. Buscando polemizar ainda mais a questão das representações sociais que utilizam as condições econômicas como determinantes das condições do letramento, o *I Seminário sobre leituras do professor* formulava como tema central de debate a seguinte questão: *O professor é um não-leitor?*<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ver Batista, A. A. G.; Britto, L. P. In: Marinho, M. et Silva, C. R.S (orgs.), 1998.

É na constatação desse aparente paradoxo que se pode perguntar à instituição que o enuncia: o que estaria acontecendo com o professor que, mesmo tendo passado pela escola, tendo adquirido os conhecimentos e os instrumentos para ser um cidadão da escrita não o é? Ou seria, apesar de exibir uma relação suspeita e paradoxal (ensinando a ler e a escrever) com esse mundo do letramento? Supondo que o governo e outras instituições interessadas em resolver tal dilema acreditem nessa hipótese de um professor "não capacitado" para essa função, as promessas de atualização e os projetos, tal como têm sido implementados, são suficientes e adequados para resolvê-lo? Supondo uma outra direção – via pela qual venho me orientando – que questiona a base desse discurso, da relação letramento-cidadania e do relativo poder da escola nessa tarefa, não seria, então, o caso de se pensar que a concepção de letramento envolve aspectos socioculturais, políticos e econômicos mais complexos que podem gerar diversas e divergentes propostas de letramento, de cidadania e, portanto, de conteúdos e práticas de linguagem na escola? Esse paradoxo seria uma condição de existência de um discurso público/político que não pode explicitar as suas próprias contradições geradas pelas contradições políticas e sociais da instituição na qual (e para quem) ele se constitui? A dupla articulação desse discurso – política e pedagógica – constitui o ponto de confluência das contradições desse discurso.

### **3. A dupla articulação discursiva: o político e o pedagógico**

A estratégia enunciativa articuladora do texto assinado pelo Ministro estabelece um percurso em que o professor-leitor se torna cúmplice do locutor ou com ele se confunde, no momento em que deverá realizar, na sua prática pedagógica, a fórmula geral desse gênero: o que e como ensinar. Essa acomodação do leitor neste lugar é um ato político, tanto por uma característica típica do discurso político, quanto pela política mesma de negociação com o leitor, nesse caso pedindo a sua cumplicidade. Assim, a carta-prefácio inaugura - para desenvolver no decorrer do texto - um discurso de dupla articulação, política e pedagógica, com ênfase na primeira, cuja voz e

tempo é o da cidadania, dos direitos e deveres do cidadão, da eficácia e do progresso que a reforma educacional pode oferecer.

Não é gratuito, mas obrigatório - pelo contrato pressuposto no próprio gênero -, que seja o Ministro quem apresente, prefacie, abra o documento. É essa a sua condição de legitimidade, como já atestada pelas inscrições de autoria institucional, na capa e contra-capas. Por trás do logotipo e das siglas institucionais, existem sujeitos, assinaturas que legitimam seus *slogans*, seus posicionamentos, os quais buscam garantir uma certa harmonia do discurso e uma acomodação do leitor, que deverá, mais do que polemizar, engajar-se no projeto proposto.

### **3.1. A argumentação como atos de “promoção, envolvimento e engajamento”**

Em Osakabe (1979: p. 96-7), encontrei algumas referências para a compreensão do funcionamento do discurso político. O autor decide organizar os discursos por ele analisados sob três atos argumentativos, cuja inter-relação é de implicação e complementaridade: *promoção, envolvimento e engajamento*. Partindo do princípio de que todo discurso constitui um ato de argumentação, o autor vê nesses três atos a organização argumentativa global do discurso político, que é determinada pelas condições de produção desse discurso, ou seja, do jogo de imagens próprias do processo enunciativo. De forma articulada e complementar, esses três atos significam a promoção do ouvinte para um lugar de decisão na estrutura política, de envolvimento, anulando-se a possibilidade da crítica e o engajamento numa mesma posição ou tarefa política.

Suponho que esse discurso dos PCN, não só o da carta-prefácio, pode ser visto de forma semelhante. O locutor desse discurso promove o ouvinte para um lugar de decisão na estrutura político-pedagógica, envolvendo-o, de forma a anular a possibilidade de crítica ou de rejeição do discurso, o que conseqüentemente engajaria esse ouvinte na mesma posição ou tarefa pedagógica, de conseqüências políticas. Sabendo das origens pragmáticas dessas orientações, que tendem a supervalorizar os objetivos e os efeitos pretendidos pelo autor, vale lembrar uma ressalva de Possenti (1993), no sentido de que o falante não é inútil nem todo poderoso e que “o interlocutor

não é um receptor, que ele também trabalha sobre a língua e que por isso os intentos do autor podem não ser atingidos.”(op. cit.: p. 59).

Focalizando as condições de produção desse discurso, as significações tidas como compartilhadas pelo locutor-destinatário se referem, de um lado, a significantes situados no campo da relação sujeito-sociedade - cidadania, direitos, deveres, dignidade, ética, solidariedade, meio-ambiente, saúde, sexualidade. Noutra via, quando se adentra pelo conteúdo da disciplina, os termos se especificam no campo da linguagem, mas como instrumentos para se compreender essa primeira relação – discurso, texto, competência discursiva, competência estilística, eficácia da linguagem, conhecimentos lingüísticos etc.. Nesse contexto, o autor – o poder político – é o responsável por garantir os benefícios da cidadania tanto ao professor, quanto ao aluno, a quem mais interessa a tarefa da escola. Se a carta tem um tom de discurso político, no seu sentido mais estrito, ou seja, pronunciado por um representante do governo (o ministro), de um partido político que foi eleito e se mantém nessa posição também pelo que diz, pela militância discursiva, pelos *slogans* representativos dessa posição, o conteúdo das orientações se baseia também em um discurso teórico, articulado com o discurso das ciências da linguagem e da pedagogia. É nesse contexto que são arregimentados recursos argumentativos para se alcançar os objetivos maiores desse discurso, conduzir o professor a uma ação pedagógica desejada e mostrar à opinião pública o que o governo faz e pensa em relação à educação - nesse caso, em relação ao aprendizado da língua, entendida como um instrumento para a conquista da cidadania.

O lugar de decisão ou de autoridade a que é promovido o professor, na carta do ministro, ocorre pela fusão do autor-leitor (ministro-professor), que compartilha com o professor a tarefa educativa. Essa parceria é instituída pela voz de um super-professor, o Ministro, cuja voz orienta e “compartilha”. No plano enunciativo essa co-parceria é representada pelos verbos *auxiliar* e *compartilhar* e da inclusão do professor na perspectiva daquele que enuncia, primeira pessoa do plural:

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução do seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. (Grifos meus)

Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. (Grifos meus)

Pelo ato de envolvimento, o locutor assume um posicionamento sobre a função ideal da escola-professor, da língua, e convida o interlocutor a assumir esse posicionamento. Esse posicionamento se constrói particularmente no confronto com um outro discurso que estaria dificultando implementar a função que se pretende universalmente desejada para o projeto de ensino. Para se desfazer desses empecilhos, o locutor recorre ao conhecimento científico, às ciências contemporâneas da linguagem, às teorias pedagógicas mais adequadas, mas buscando articular esse conhecimento com o "saber tradicional":

Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade.

Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais.

É também no processo de produção dessas orientações que o locutor aponta o seu caráter universalizante, o interesse geral da sociedade e o espaço de mobilidade do professor, já que elas foram produzidas numa longa jornada que contou com a participação de "muitos", "orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental". E a continuidade dessa participação é prevista na possibilidade que o professor tem de adaptar esses "parâmetros" à sua realidade, pois um dos princípios que supostamente orientam a implementação deles é a diversidade cultural brasileira e, portanto o respeito a essa diversidade e à concepção pedagógica própria de cada professor.

Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido. Muitos participaram dessa jornada, orgulhosos e honrados de poder contribuir para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental. Esta soma de esforços permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais. Foram elaborados de modo a servir de referencial para o seu trabalho, respeitando a sua concepção pedagógica própria e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexíveis, podendo ser adaptados à realidade de cada região. (Grifos meus)

Segundo Osakabe (1979: p. 107), é o confronto proposto no envolvimento que dá origem à “condição fundamental” do *engajamento*, quando, então, o locutor fornece ao ouvinte alternativas para os possíveis impasses criados pelo ato do *envolvimento*, “ou para sua adesão à situação que se descreve nesse *envolvimento*”. O ato de *engajamento* representaria, para esse autor, a própria finalidade do discurso, e, no caso dos *discursos epídicos*, que não teriam uma finalidade prática em si mesmo – a carta do ministro, seria um caso –, esse ato também parece existir, ao considerar o envolvimento do ouvinte pela adesão a um ponto de vista. Na carta, esse engajamento se daria, primeiro, pelo acolhimento dos PCN, que deverão ser utilizados pelo professor na elaboração de “projetos educativos, planejamento das aulas, reflexão sobre a prática educativa e na análise do material didático”; segundo, pela adesão ao pressuposto de que eles significam “atualização profissional” do docente e, portanto, o acesso a um direito desse profissional; por último, onde se convocaria toda a sociedade, a “opinião pública”, a consecução do objetivo maior, a promoção social do aluno. Nesse sentido, a carta convida o leitor a um posicionamento político que será ampliado e objetivado, posteriormente, por um posicionamento teórico-metodológico, o qual deve levar a uma realização prática dessa postura política.

Todo o texto dos PCN é construído numa situação de enunciação de um discurso público, apresentando como uma de seus elementos, na linha interpretativa de Perelman (*apud* Osakabe, *op.cit.*: p. 107), um conjunto de significações vagas. Mesmo sendo um discurso sobre o fazer pedagógico, portanto com uma possível finalidade prática, ele visa, sobretudo, a adesão do leitor a um ponto de vista. Mesmo a finalidade prática desse discurso é vaga, possivelmente mais vaga do que um discurso político, no sentido estrito, que busca o engajamento através do voto ou da rebelião,

da greve... Esse tom vago parece ser também um outro elemento do *ethos* desse discurso, que poderá ser visto nos próximos capítulos.

### 3.2. O discurso oficial é homogeneizador e monológico?

Não é gratuita e nada surpreendente a “escolha” da tipologia e/ou do gênero textual, já que esta é previsível no contexto dessa prática discursiva (um texto institucional, cujo objetivo é “entregar” ao leitor institucionalizado um documento). Surpreendente seria se esse discurso se realizasse sob outras forma, se o prefácio inovasse os enunciados básicos historicamente constituídos etc.. O prefácio é o enunciado ou a representação, inscrita no documento, de um acontecimento que faz gerar um conjunto múltiplo de enunciados no próprio texto e fora dele. É esse acontecimento que vai mobilizar os meios de comunicação, a comunidade política, intelectual e/ou educacional para um confronto discursivo em torno desse texto.

É verdade que esse acontecimento vem sendo trabalhado há muito tempo, no mínimo desde o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, na década de 30, que, além da obrigatoriedade, gratuidade e laicidade do ensino, reivindicava também a necessidade de homogeneização da escola primária, como garantia de uma “identidade da consciência nacional”.<sup>3</sup> Considerando as funções clássicas do Estado, descritas por Cury (1996: p. 05), enquanto sendo as *de guardião da soberania, da moeda, da segurança e da coesão social*, e levando ainda em conta que a educação escolar é um dos caminhos para se garantir a coesão, parece razoável afirmar que a definição, no plano federativo, de uma política de conteúdos escolares seja também considerada como um mecanismo de controle ou de coesão social. Sabendo também da disputa política em torno de questões como autonomia, respeito às diferenças, competências políticas e teórico-metodológicas que envolvem essa questão, o lançamento dos PCN tem sido entendido de forma polêmica e contraditória, uma vez que em determinadas circunstâncias e instituições podem ser

---

<sup>3</sup> Cury (1996), a propósito dos PCN, faz uma síntese histórica da discussão acerca dos mínimos curriculares, no âmbito de políticas públicas e Constituintes.

negados ou considerados um conquista. Isto pode ser visto, por exemplo, quando a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) – onde se conhece a desconfiança de determinados grupos em relação a orientações curriculares nacionais - faz questão de reivindicar para si um pouco do sabor dessa vitória, ao afirmar, no seu parecer sobre os PCN, o peso da sua participação no processo de institucionalização dos mínimos curriculares, via Constituinte/1988:

Os vários grupos da ANPED, refletindo uma preocupação generalizada na área de Educação, sempre defenderam a necessidade de os governos assumirem sua responsabilidade frente à escola da maioria, o que inclui decisões a respeito de questões curriculares, entre muitas outras.

O Artigo 210 da Constituição de 1988 foi formulado a partir da iniciativa da ANPED, endossada por muitas outras entidades, as quais se mobilizaram durante o processo constituinte, defendendo a necessidade da “formação básica comum” ali mencionada. (p. 86)

No entanto, essa vitória não é uma realidade transparente, definida e definitiva, pois, após o acontecimento, os discursos continuam. Ou seja, a questão que aqui se discute pode ser vista também nos seguintes termos: considerando a opacidade da linguagem, as formas inesperadas de funcionamento do discurso, das interpretações e movimentações dos sujeitos que produzem os discursos, seria razoável entender o discurso dos PCN como vitória do governo? Se sim, o que significa essa vitória? Seria razoável também, como tem acontecido em determinados segmentos de intelectuais, políticos e educadores, tratar esse discurso oficial a partir da dicotomia ‘neo-liberal, controlador, homogeneizador’, de um lado, ou ‘transformador, libertador, democrático etc.’, de outro? Ao fazer essas perguntas, relembro as questões formuladas por Pêcheux (1997), quando analisa o grito de vitória da esquerda na França, em 10 de maio de 1981, *On a gagné* (“ganhamos”). O jogo discursivo, no interior dos grupos de esquerda, após o acontecimento, tenta, de um lado, negar o equívoco do acontecimento, situando-o numa lógica estável das instituições políticas, cuja explicação seria apenas dizer se a esquerda está ou não no poder, tirando da resposta as conseqüências possíveis. De outro lado, nega-se o próprio acontecimento, alegando-se que nada muda, ou *os problemas seriam os mesmos se a direita estivesse no poder*. A questão teórica posta por Pêcheux parece servir como referência para a compreensão do

discurso político-pedagógico. Por isso transcrevo-a na íntegra, propondo que ela sirva não como resposta para uma interpretação estável e transparente do discurso oficial, mas que sirva para desestabilizar tendências interpretativas homogeneizantes e dicotômicas em torno do discurso oficial sobre o ensino de português. Eis o que diz Pêcheux (*op. cit.*):

A partir do exemplo de um acontecimento, o do dia 10 de maio de 1981, a questão teórica que coloco é, pois, a do estatuto das discursividades que trabalham um acontecimento, entrecruzando proposições de aparência logicamente estável, suscetíveis de resposta unívoca (é sim ou não, é x ou y, etc.) e formulações irremediavelmente equívocas. (p.28, grifos meus)

Acrescenta ainda o autor que haveria objetos discursivos, *de talhe estável*, aparentemente privilegiados, por serem de certa forma independentes dos enunciados que produzimos sobre eles, e haveria outros objetos com os quais os objetos discursivos *vêm trocar seus trajetos e cujo modo de existência parece regido pela própria maneira com que falamos deles: uns devem ser declarados mais reais que outros? há um espaço subjacente comum ao desdobramento de objetos dessemelhantes?* (*op. cit.*: p. 28).

Essas considerações parecem ajustar-se também à polêmica gerada em torno do gênero ou do modo de dizer típico desse discurso, à medida que elas apontam para o fato de que todo discurso busca dissipar a heterogeneidade e a opacidade que lhes são próprias, através de um efeito de coerência, de luta por sentidos estáveis. Não é o texto em si mesmo e sozinho que vai garantir esse ou aquele sentido. O texto só faz sentido como objeto de um discurso que não se fecha em si mesmo, que é *uma dispersão de textos e o texto [é] uma dispersão do sujeito* (Orlandi, 1999: p. 71). Dizer se esse discurso produzido no texto dos PCN e outras propostas curriculares é monológico ou dialógico, democrático ou autoritário, conservador ou progressista etc. exige repensar, como sugere Pêcheux (*op. cit.*: p. 33), a idéia de que a estabilização dos sentidos, dos espaços, são imposições exteriores, são coerções a um sujeito pragmático produzidas apenas pelo poder da ciência, das instituições administrativas. A visibilidade dos efeitos desse texto, desse discurso, encontra-se no movimento discursivo mais

amplo, no entrecruzamento de textos e de discursos, nos acontecimentos discursivos a ele relacionados.

Saindo do prefácio para o texto que trata dos pressupostos e conteúdos da disciplina, considero importante ampliar um pouco mais a visibilidade que esse discurso oferece, quando se pergunta qual seria relação entre língua, escola e sociedade, nesse momento, em que a língua dá lugar à *parole* ou ao discurso, ao texto. Essa é a questão que pretendo discutir a seguir.

## CAPÍTULO III

### COMPETÊNCIA DISCURSIVA E METALINGUAGEM

#### 1. Competência discursiva, gêneros discursivos, texto e cidadania

Para discutir a pergunta anterior, seleciono alguns enunciados e apresento aspectos de uma leitura possível sobre a relação língua e sociedade proposta nos PCN. A estratégia básica desses enunciados revela um princípio inerente ao funcionamento do discurso, a interdiscursividade, de maneira que, ao enunciar, o enunciador nega um outro discurso concorrente, o qual é, concomitantemente, combatido. Às vezes, esse outro não é mostrado, ficando para o leitor o trabalho de recuperá-lo. Nesse movimento argumentativo de negação são sustentados três pressupostos fundamentais. Primeiro, o de que a escola é responsável pelo aprendizado da língua, saber esse a que o aluno tem direito, em conseqüência de um outro direito “inalienável”, a cidadania:

Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (PCN1: p. 23)

(...) Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (PCN1: p. 67)

Afirmar essa função da escola só é possível admitindo-se a possibilidade de existência de um projeto educativo comprometido com outras finalidades e também que a escola não estaria cumprindo ou poderia não cumprir a sua responsabilidade em garantir aos seus alunos o conhecimento lingüístico necessário para o exercício da cidadania. No segundo enunciado, é clara a presença do denegado (*não pode inibir... ao contrário*), ou seja, o enunciador acredita que a escola inibe, afasta os alunos da escrita.

O segundo pressuposto gerado nessa argumentação é o de que o texto não é pretexto, e sim instrumento e condição para a competência discursiva, pressuposto esse que se enuncia também no movimento de contraposição à “equivocada crença no prazer do texto”, na sua utilização como formador de comportamentos ou boas maneiras e de aprendizado de tópicos gramaticais:

Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “prazer do texto”, etc. (PCN1: p.37. Grifos meus)

E o terceiro pressuposto diz respeito à opção pelo espaço público como o espaço de letramento a ser privilegiado pela escola, em oposição ao privado, hipoteticamente já garantido ao aluno e considerado de menor importância. Embora a escola seja um espaço público, nesse discurso, ela sofre restrições, pela forma como a interação acontece, não suportando as múltiplas exigências de outras instâncias públicas.

Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. (...) a sala de aula não é um espaço privado, é um espaço público diferenciado: não implica, necessariamente, a interação com interlocutores que possam não compartilhar as mesmas referências (valores, conhecimento de mundo). (PCN2: p. 24-5. Grifos meus)

(...) Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que a situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. (PCN2: p. 24. Grifos meus)

(...) expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados (...) (PCN1: p. 41)

(...) Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo – e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga a revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução. (PCN2: p. 23. Grifos meus.)

O conhecimento lingüístico e/ou a competência discursiva, típicos dos espaços públicos apontados nesses enunciados, se evidenciarão pela transformação do aluno em *cidadão da cultura escrita*, através da interpretação e produção de diferentes textos (orais e escritos) que circulam socialmente, pelo poder de fala e pela produção de *textos eficazes*:

Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações. (PCN1: p. 23. Grifos meus)

(...) Os objetivos de Língua Portuguesa salientam também a necessidade de os cidadãos desenvolverem sua capacidade de compreender textos orais e escritos, de assumir a palavra e produzir textos, em situações de participação social. (PCN1: p. 46. Grifos meus)

(...) Sendo assim, o tratamento que se dá à escrita na escola não pode inibir os alunos ou afastá-los do que se pretende; ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “oficialmente” no mundo da escrita por meio da alfabetização. Afinal, esse é o início de um caminho que deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita. (PCN1: p. 67. Grifos meus)

Em resumo, o objeto de ensino da disciplina, ou melhor, da “área” de Língua Portuguesa, organiza-se em torno da relação entre um conteúdo lingüístico e um conteúdo social, preferencialmente através das categorias de *competência discursiva*, *gêneros discursivos*, *texto* e *cidadania*. Nessa articulação, os PCN assumem e legitimam princípios e conteúdos que fundamentam a reformulação do objeto de ensino de Português, tal como discussões e estudos desenvolvidos nas décadas de 80 e 90:

- 1) uma concepção discursiva da língua;
- 2) o texto como unidade de estudo ou de análise lingüística;
- 3) os usos públicos da linguagem;
- 4) o aprendizado da língua como mecanismo de inclusão social e de democratização.

Numa representação sumária da organização desses pressupostos, a relação língua-sociedade é o grande guarda-chuva que agrega todos os outros, os dois aqui apresentados e outros que aparecerão, e que, portanto, explicitam essa relação. Dela se parte e a ela se retorna.

### **1.1. A competência do falante e a eficácia do texto**

Considerando razoável e como ponto de partida a crença de que o aprendizado da língua possibilita conquistas para o cidadão, essa crença se amplia, no discurso contemporâneo, para um segundo plano subjacente à relação língua-cidadania, o de que existem várias concepções de língua e de cidadania. Nesse sentido um aspecto que parece merecer mais atenção no contexto da disciplina de Língua Portuguesa refere-se ao risco em se conceber o texto mais como produto do que como processo. Ou seja, admitir que é possível adquirir, na escola, um conjunto de conhecimentos lingüísticos, discursivos e pragmáticos não significa que esses conhecimentos consigam alcançar todo o universo possível de discursos e de textos de uma sociedade e nem que garantam as posições sociais e enunciativas exigidas dos sujeitos. A "eficácia" do texto, a competência do falante e a competência do professor estão submetidas a fatores sócio-históricos que extrapolam o universo escolar e, portanto, não desresponsabilizam outras instituições e outras relações de poder ligadas ao campo político, à produção do conhecimento etc.

Uma das maneiras possíveis de problematizar essa questão, na análise desse discurso oficial seria observando como a concepção do trabalho pedagógico com o discurso, com a diversidade de gêneros (discursivos e textuais), desdobra-se em conceitos tais como o de "competência" e "eficácia". Esses termos nucleadores das práticas de leitura, de produção de textos orais e escritos e de reflexão lingüística, ajusta-se, com bastante felicidade, à concepção de produtividade e de controle, como preconizado no

princípio da qualidade do produto e do progresso da sociedade, a ser conquistado através do acesso ao mundo da escrita:

Dessa perspectiva, a revisão de texto seria uma espécie de controle de qualidade da produção, necessário desde o planejamento e ao longo do processo de redação e não somente após a finalização do produto. (PCN1: p. 81. Grifos meus)

(...) Critérios claramente definidos e compartilhados permitem tanto ao professor tornar sua prática mais eficiente pela possibilidade de obter indicadores mais confiáveis sobre o processo de aprendizagem quanto permitem aos alunos centrar sua atenção nos aspectos focalizados, o que, em geral, confere à sua produção melhor qualidade. (PCN2: p. 94. Grifos meus)

Ampliando esse recorte de enunciados, interessa perseguir ainda o que significariam tais conceitos, no discurso em questão. Eficácia significa, nos PCN, o resultado do trabalho lingüístico do interlocutor, que conduz aos objetivos por ele traçados, se realizado com competência:

Eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende. Por exemplo: convencer o interlocutor por meio de um texto argumentativo, oral ou escrito; fazer rir por meio de uma piada; etc. (PCN1: p. 22. Grifos meus)

O aluno precisa ser capaz de usar a linguagem para as suas necessidades pessoais, para ter acesso aos bens culturais e para a “participação plena no mundo letrado”:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. (PCN1: p. 30, grifos meus)

(...) Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos adquiram progressivamente uma competência em relação à linguagem que lhes possibilite resolver problemas da vida cotidiana, ter acesso aos bens culturais e alcançar a participação plena no mundo letrado. (PCN1: p. 41 Grifos meus)

Esse uso “competente” da linguagem, de “participação plena no mundo letrado”, pressupõe que o aluno desenvolva um conjunto de disposições (comportamentos e atitudes) metalingüísticas, para realizar “com eficácia” as atividades de linguagem. Essa capacidade metalingüística, por sua vez, tem uma função essencial, a de permitir ao cidadão letrado estratégias de monitoramento, de controle, para alcançar a eficácia:

Se o objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua é imprimir maior qualidade ao uso da linguagem, as situações didáticas devem, principalmente nos primeiros ciclos, centrar-se na atividade epilíngüística, na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalingüística. O lugar natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos orais. (PCN1: p.39. Grifos meus)

(...) Assim, o critério de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa em termos de USO → REFLEXÃO → USO, de certa forma, define também o eixo didático, a linha geral de tratamento dos conteúdos. Caracteriza um movimento metodológico de AÇÃO → REFLEXÃO → AÇÃO, em que se pretende que, progressivamente, a reflexão se incorpore às atividades lingüísticas do aluno de tal forma que ele tenha capacidade de monitorá-las com eficácia. (PCN1: p. 48. Grifos meus.)

(...) É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo, o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. (PCN:1: p.66. Grifos meus)

Eficácia e competência significam também que o aluno tenha condições de “assumir a palavra”, de “produzir textos adequados”:

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de utilizar a escrita com eficácia, que tenham condições de assumir a palavra — também por escrito — para produzir textos adequados, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. (PCN1: p. 68. Grifos meus)

• (...) expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la **com eficácia** em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus

destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; (PCN1: p. 41. Grifos meus)

- (...) utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados; (68 Grifos meus)

- (...) utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis; (PCN1: p.124-5. Grifos meus)

(...) Não se trata, evidentemente, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia. (PCN1: p. 53. Grifos meus)

Segundo essas orientações, o aluno sairá da escola apto a exercer a sua cidadania, porque será capaz de assumir a palavra, de produzir textos adequados às mais variadas situações e gêneros, e, principalmente, porque será capaz de refletir sobre a atividade lingüística e de monitorá-la. O que me interessante, nesse momento, é a possibilidade de refletir sobre os significados das atividades metalingüísticas na escola, no quadro teórico-metodológico das competências discursivas, textuais, comunicativas etc.. No final deste capítulo, retornarei a essa questão. Por enquanto, gostaria de situar um pouco os conceitos de competência e eficácia.

Do ponto de vista teórico, os conceitos de competência discursiva, textual, comunicativa e pragmática estabelecem relações de confronto ou de aproximação, segundo suas vinculações teóricas, com o conceito de competência lingüística e/ou gramatical (formulado por Chomsky), como uma capacidade inata do falante para produzir e interpretar um número infinito de frases. O conceito de competência textual surge exatamente da necessidade de se construir uma teoria sobre o funcionamento do texto, no momento em que se afirma que os usuários da língua não se comunicam através de frases, mas de textos, que ganham sentido numa determinada situação de comunicação ou de interação. Construir, então, uma "Gramática do Texto" (Koch e Travaglia, 1991: p. 37), uma teoria sobre a textualidade, sobre os processos de coerência e coesão textual, é o projeto básico da lingüística do texto. Entre os diversos

representantes da lingüística textual encontram-se, segundo Koch (1991: p.12-13), Beaugrand e Dessler, Charrolles, Van Dijk, Schmidt, Weinrich, Petöf e Givon. Batizada no berço da etnografia da comunicação (ver Hymes, 1962; Hymes e Gumperz, 1964), a competência comunicativa se refere aos comportamentos e atitudes dos sujeitos numa interação face a face. Tomando a fala como um comportamento sociocultural, os estudos desenvolvidos nessa área buscam descrever as regras subjacentes à interação lingüística (a tomada de turnos, a preservação da face do outro, os papéis dos sujeitos envolvidos na comunicação, a gestualidade etc.). As primeiras orientações pragmáticas do conceito de competência buscam compreender as *leis do discurso* (Ducrot) ou as *máximas conversacionais* (Grice, 1975), a partir do princípio da cooperação que rege a interação lingüística. Essas regras foram organizadas por Kerbrat-Orecchioni (1986, *apud* Maingueneau 1996: p. 54) como *princípios discursivos gerais* (*cooperação, pertinência e sinceridade*) e como *leis do discurso mais específicas* (1. de características *lingüísticas: informatividade, exaustividade modalidade*; 2. baseadas em convenções sociais que regem o comportamento verbal dos sujeitos na interação, não apenas na conversação, mas em todos os gêneros).

Evitando alongar o mapeamento das diversas disciplinas que tratam desse conceito, no momento, o que interessa, para efeito desta discussão, é o fato de que a autora retoma as regras conversacionais (lingüísticas e sociais), geradas em um contexto comunicativo, ampliando-as para um plano do discurso, que envolve, assim, os gêneros discursivos. Esse conceito de competência discursiva ganharia sua especificidade, na terceira tendência da análise do discurso francesa, sob o princípio ou conceito de interdiscurso, segundo o qual enunciar é sempre se posicionar em relação a um outro discurso (Maingueneau, 1996: p. 1984). Uma das conseqüências importantes desse princípio parece ser a de que o posicionamento dos sujeitos - ou as suas competências para se inserir num espaço discursivo - implica condições de ordem sócio-histórica e que as outras competências não são por si sós a garantia da "comunicabilidade", da "interação", da ação do sujeito na ordem simbólica e social.

Embora os PCN não explicitem os conceitos de *competência textual, comunicativa e pragmática*, eles estão subjacentes aos conteúdos e objetivos do

ensino. A *competência textual* configura-se, preferencialmente, nos conceitos de coerência e coesão e parece ser assumida, juntamente com elementos de natureza pragmática, na categoria da *competência estilística*, certamente pela concepção de gênero de inspiração bakhtiniana:

**Competência estilística** é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte. (PCN2: p.23. Grifos meus)

Nesse conceito de competência estilística estão presentes aspectos pragmáticos (“destinação”), textuais (finalidades, objetivos, gênero e suporte do texto) articulados com os aspectos semânticos ou “recursos expressivos”. Esses mesmos aspectos podem ser vistos, em outros termos, nos enunciados abaixo: a “destinação” (destinatários e objetivos a que se propõem, intenções e situações comunicativas; textos coerentes e coesos; construção de expressões). Ressalta-se também neles o viés argumentativo da interação (coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos, uso de procedimentos de negociação) assim como a organização deles em torno de gêneros da ordem do relato, da exposição, da argumentação:

(...) expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos — tanto orais como escritos — coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados; (PCN1 p. 41. Grifos meus)

(...) utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados; (p.68. Grifos meus)

(...) utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis; (PCN1 p. 124-5. Grifos meus)

(...) A **competência lingüística** refere-se, nesse documento, aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta (PCN2, p. 23. Grifos meus).

Além desses, o leitor desse documento poderá também encontrar um significado ampliado do conceito de competência lingüística, envolvendo os conhecimentos da gramática da língua assim como outros conhecimentos e atitudes que envolvem a interação verbal (os sujeitos, os gêneros discursivos e textuais, leis discursivas, pragmáticas e comunicacionais). A competência discursiva resultaria da competência lingüística e estilística:

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de **competência lingüística e estilística**. (PCN2, p. 23. Grifos meus)

Certamente, o princípio da competência e da eficácia tem utilidade e faz sentido, quando se pensa na caracterização do trabalho do falante com a língua e no trabalho pedagógico escolar. Sou partidária do princípio de que o ensino da Língua Portuguesa deve contar com um quadro eclético de teorias sobre a língua, o que supõe também uma formação eclética do professor. Mas essa opção estaria pautada na escolha de uma concepção teórico-metodológica central, à qual se juntariam outras auxiliares, de acordo com os diversos objetivos a que se propõe o ensino-aprendizagem da língua.

Tomando como exemplo alguns manuais didáticos contemporâneos de Língua Portuguesa ou outros discursos sobre a disciplina, essa opção eclética viria se contrapor a outras tendências, que não são excludentes, mas podem se complementar:

- Uma primeira tendência organizada em torno de única concepção de língua: baseia-se numa crença, ou suposta necessidade, de se alcançar mais "coerência" e "consistência" no ensino, através de uma única concepção de linguagem. Nela, destacam-se duas vertentes básicas: na

primeira delas, cujo estereótipo seria o modelo tradicional, a língua é concebida como código. A consequência mais imediata dessa escolha é o ensino prescritivo de um dito padrão formal da língua. A segunda vertente, germinada nas duas últimas décadas, buscaria essa coerência e consistência na opção pelo discurso, pela enunciação, o que suporia, em certa medida, banir a gramática tradicional, a análise metalingüística classificatória, privilegiando-se “a gramática de uso”.

- Uma segunda, organizada por concepções variadas, propondo também um ecletismo, mas sem critérios claros de hierarquização. Uma representação simplificada dessa tendência seria a de um mosaico ou uma “geléia geral”. As atividades de leitura, escrita, oralidade e gramática apresentariam, nessa tendência, uma colagem de conteúdos diversos, segundo concepções diversas.
- E uma terceira possibilidade, que se pode presenciar em inúmeros livros didáticos desta década, é a de utilizar uma única concepção quando o manual organiza o trabalho com a “gramática” e “linguagem oral”, e várias, no tratamento da leitura e da produção de textos.

Nesse quadro da diversidade de concepções teórico-metodológicas, entendo que o investimento realizado pelo discurso pedagógico, nos últimos anos, incorporando contribuições advindas da Pragmática e da Lingüística Textual, tem sido de grande valia para a prática na sala de aula. No entanto, um desafio que ainda me parece evidente para as práticas pedagógicas orientadas pela perspectiva enunciativa é o de como trabalhar, de fato, com o discurso.

No momento em que esse discurso oficial projeta o conhecimento lingüístico como as ferramentas básicas para o exercício da cidadania, corre-se o risco de minimizar os aspectos políticos que envolvem o discurso, a linguagem, no sentido de que não basta possuir “as ferramentas” lingüísticas, as regras do jogo interativo (se é que elas podem ser possuídas previamente...), pois existem restrições sociais que governam a interação lingüística. Baseando-me nesse pressuposto, tendo a ver nesse discurso

resquícios de uma teoria da escola redentora, que há mais ou menos três décadas acreditava que a escola pudesse oferecer, através do ensino “do dialeto padrão”, a possibilidade de ascensão social. Quero crer que a escola pode e deve formar competências, inclusive uma competência lingüística, mas essa competência não é intrinsecamente garantia de inserção e ascensão social. A problematização fundamental incide sobre os significados do termo competência, tanto da escola quanto do professor e do aluno. Certamente a escola deve ser capaz de oferecer ao aluno os conhecimentos lingüísticos possíveis para que, naquilo que depender desses conhecimentos, ele seja bem sucedido nas interações sociais mediadas pela linguagem verbal, mas essa competência da escola e do aluno não alcançaria por si só a meta principal projetada nesse discurso: a cidadania, a inserção do sujeito no mundo da escrita.

Outra questão que tem me interessado bastante e que demanda um outro tempo de pesquisa diz respeito aos possíveis efeitos dessa crença na gramática textual (que não é característica apenas dos PCN, mas é recorrente em outros discursos contemporâneos). Ela não estaria reiterando um pressuposto básico contra o qual o discurso da mudança no ensino da língua tem se rebelado, o de que o conhecimento da gramática da língua garante as habilidades do ler e escrever? Se sim, o objeto de ensino de Português estaria passando por um processo de substituição da gramática da frase pela gramática do texto, os mecanismos de coerência e de coesão, os elementos prototípicos de um texto – narrativo, descritivo, dissertativo. O que quero dizer é que, quando se trabalha apenas com categorias analíticas, excluindo os efeitos de sentido ou a semântica do texto, o foco retorna à gramática da língua, entendida como sistema. Por exemplo: é muito comum nos livros didáticos a tentativa de explorar os elementos da narrativa literária. Para tanto, pergunta-se ao aluno: em que pessoa ela foi escrita? O aluno responde: ‘primeira ou terceira’ e ponto final. Não se tiram quaisquer conseqüências enunciativas dessa estratégia, podendo no máximo se apontar os pronomes correspondentes ao foco narrativo ou o nome da personagem-narradora: “Qual é o foco narrativo utilizado no texto? Quem conta a história? Retire um trecho que comprove a sua resposta.” O estranhamento que essas perguntas podem causar em

um determinado leitor, que vê nelas uma inadequação à competência lingüística de um aluno de 5º a 8º séries, pode se explicar, quando se lê nos pressupostos teórico-metodológicos destinados ao professor, a justificativa de que o objetivo delas é uma teoria sobre o texto narrativo, para o aprendizado da leitura e da escrita.

Seria uma atitude redutora não observar que convivem com esse mesmo tipo de pergunta outras que exploram os efeitos dessas opções. Ou seja, chama-se a atenção para os efeitos de utilização de um determinado recurso, quando o aluno lê e quando escreve. A questão é saber, extrapolando o texto dos parâmetros para um contexto interdiscursivo, em que medida se pode afirmar que a ênfase, no quadro atual da disciplina de Língua Portuguesa, tende a ser "gramatical", no sentido de se explorar a metalinguagem, a atividade de análise lingüística (mesmo que o conteúdo seja o texto ou o discurso), em detrimento da atividade lingüística e epilingüística. Em outros termos, como conceber e equilibrar a suposta necessidade de uma teoria sobre texto, sobre o discurso, e as atividades com o texto, com o discurso?

### **1.1.1. A argumentatividade na disciplina de Língua Portuguesa**

Vale observar também que a argumentatividade, conhecida em outros termos e tempos sob o domínio da retórica clássica, do estudo do texto ou de categorias como organização lógica do pensamento, das idéias, surge, nesse final de século, como uma característica das novas tendências no ensino do Português. Nos currículos assim como nos manuais didáticos não aparece, ainda, um tratamento particular dessa questão, ou seja, ela se insinua nas orientações oficiais, em decorrência de uma concepção discursiva e pragmática da língua, que aponta os efeitos de sentido, o que se faz quando se fala. O tratamento da argumentatividade não aparece separadamente, mas nas atividades de leitura e produção de textos orais e escritos. No campo teórico, os estudos sobre a argumentação têm sido desenvolvidos, de um lado, numa perspectiva da lógica (Perelman) e da semântica (Ducrot), tendências essas que podem auxiliar – do ponto de vista epistemológico e das "técnicas" de argumentação – a análise das atividades escolares que abordam esse conteúdo. Por exemplo, as questões endereçadas ao aluno nos manuais, para o trabalho de interpretação do

texto: a chamada leitura para busca de informações que muitas vezes é a procura da citação que valida a interpretação, também muitas vezes já indicada no próprio enunciado da questão; as questões de “opinião”, os comentários, as afirmações “corretas” e “incorretas” em relação ao texto, as inferências; a própria concepção de “eficácia do texto” e da “competência do falante” em situações sociais de interação oral e escrita mediadas por gêneros distintos. Em resumo, me parece que esse – o da argumentação – é um campo que vem se estruturando de forma mais explícita na disciplina de Língua Portuguesa. “A coerência na defesa de pontos de vista, na apresentação de argumentos e no uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis”, a ampliação da capacidade de reconhecer as intenções do enunciador, de aderir a ou recusar as posições ideológicas”(PCN2: p. 49), entre outras, são os fundamentos dessa vertente de conteúdo disciplinar, que começo a investigar nos manuais didáticos em uso nas escolas hoje.

## 1.2. A seleção dos gêneros discursivos e textuais nos PCN

A objetivação mais clara e enfática do que deve ser o objeto lingüístico em Língua Portuguesa é o texto, modalizado na sua diversidade de tipos (narrativo, descritivo, argumentativo...) e gêneros (jornalístico, literário, humorístico, científico...). Portanto, é no que se diz sobre o texto e no que se faz com o texto que se pode explicitar as concepções de língua e de linguagem dos discursos sobre o ensino da língua, hoje. Isto significa também que é possível sugerir uma proposta discursiva de ensino-aprendizagem, mas trabalhar com uma concepção não discursiva de texto. Com certeza, seria injusto afirmar que os Parâmetros - em especial os de 5° à 8° séries - não cumprem em absoluto a promessa de assumir uma perspectiva discursiva. Ao contrário, são inúmeras as passagens e os argumentos em torno de uma concepção discursiva da língua:

O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o **conhecimento lingüístico e discursivo**, com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. (PCN2, p. 22)

(...) Competência discursiva refere-se a um “sistema de contratos semânticos” responsável por uma espécie de “filtragem” que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. (PCN2, p. 23)

(...) Competência discursiva, neste documento, está sendo compreendida como a capacidade de se produzir discursos - orais ou escritos - adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo. (PCN1: p. 35)

(...) Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco é que a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam. (PCN1: p. 35. Grifos meus)

Uma das passagens dos dois documentos parece efetivamente mais sintonizada com princípios bakhtinianos, ao apontar a posição social do interlocutor e o caráter inédito ou imprevisível da enunciação:

Quer dizer: quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. (PCN2: p. 21; PCN1: p. 25. Grifos meus)

Todos os tipos de atividade mental que analisamos, com suas inflexões principais, geram modelos e formas de enunciações correspondentes. Em todos os casos, a situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação servirá para exprimir a fome a partir das direções inflexivas da experiência. (...) A personalidade individual é tão socialmente estruturada como a atividade mental de tipo coletivista. (Bakhtin, 1981: p. 116-117)

A primeira palavra e a última, o começo e o fim de uma enunciação permitem-nos já colocar o problema do todo. O processo de fala, compreendida no sentido amplo como processo de atividade de linguagem tanto exterior como interior é ininterrupto, não tem começo nem fim. A enunciação é como uma ilha emergindo de um oceano sem limites, o

discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação de enunciação e por *seu auditório*. A situação e o auditório obrigam o discurso interior a realizar-se em uma expressão exterior definida, que se insere diretamente no contexto não verbalizado da vida corrente, e nele se amplia pela ação, pelo gesto ou pela resposta verbal dos outros participantes na situação de enunciação. (*op. cit.*: p.125)

Também do ponto de vista de um conteúdo lingüístico, mesmo que se possa observar uma ênfase no texto, como um produto acabado, é nas orientações sobre as atitudes e comportamentos que envolvem a interação lingüística, na sala de aula, que esse discurso ganha mais consistência em relação a uma concepção pragmática da língua, porque considera os princípios da conversação. Nesse sentido, haveria, então, nos PCN, uma seleção de dois tipos de conteúdo, ao nível pragmático e dos "conhecimentos lingüísticos", os quais são abordados nos textos (a unidade lingüística que concretiza o discurso). Esses textos, por sua vez, são de autoria do aluno - particularmente destinados às atividades de escrita - ou são selecionados num universo de textos *em função de sua circulação social; os gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, comumente presentes no universo escolar* (PCN2: p. 53).

Além disso, a seleção dos textos se organiza por categorias de gêneros orais e escritos, oficializando a entrada na escola de gêneros que, se nela circulavam, não estavam presentes nos manuais didáticos ou nas atividades sistemáticas da sala de aula.

Buscando avançar um pouco mais a discussão em torno das dificuldades de utilização dessa concepção teórico-metodológica é que proponho ao leitor observar o quadro de gêneros sugeridos nos PCN2 (ver anexo 2) e perguntar por que não aparecem, por exemplo, os gêneros especificamente humorísticos, como a piada, a charge, a história em quadrinhos, assim como outros textos que circulam nos espaços públicos e privados. Para ampliar o sentido dessa pergunta, é importante retomar o critério de seleção desses gêneros tal como formulado no documento:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de

pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN2, p. 24)

Os gêneros sugeridos nessas orientações curriculares corresponderiam às funções explicitadas nesses critérios e os excluídos não cumpririam essas funções: o *exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, a fruição estética dos usos artísticos da linguagem*. No entanto, essa seleção/exclusão pode também estar engrossando as vozes, ainda tímidas, dos questionamentos sobre a presença de uma diversidade de textos na sala de aula, o que resultaria em uma desvalorização, por exemplo, do gênero literário ou a uma equiparação de importância entre os diversos gêneros.<sup>1</sup>

Outro princípio que orienta a escolha dos gêneros nos PCN é o de que é preciso oferecer ao aluno situações de usos públicos da língua, já que os usos privados lhe seriam automaticamente garantidos. A noção de público e privado é também uma outra questão que tem me intrigado quando o assunto é o ensino da língua. Nessa relação estão imbricados o relação cultura-escrita-oralidade com todas as implicações sócio-econômicas, principalmente no que se refere ao poder de produção de uma cultura escrita e oral legítima para essa sociedade e para ser ensinado-aprendido na escola. Portanto, a referência aos espaços públicos como o privilegiado para o letramento pode - dependendo da sua concepção e relação com o privado e outros conceitos implicados - levar a um empobrecimento da concepção de gênero; principalmente ao se admitir que essa relação se constitui nos e para os espaços sociais de produção e de circulação da escrita, os quais não funcionam de forma excludentes, nem numa lógica dicotômica (Ver Zumthor). Além do mais, o princípio de se trabalhar na escola, com os espaços sociais de uso da escrita onde estão inseridos os alunos (o público e o privado, o urbano e o doméstico...) também pode ser comprometido. A leitura de um conto de fadas ou de uma piada pode ser tão ou mais complexa do que a leitura de um artigo científico e oferecer à prática de ensino situações ricas no trabalho com a língua, principalmente quando se

---

<sup>1</sup> Com base em uma pesquisa realizada por Parmigiani (1996), Gerald (2000: p. 133-4) faz um alerta sobre o aumento excessivo, na sala de aula, dos textos pragmáticos ou referenciais, em detrimento do texto literário.

trabalha com as relações interdiscursivas, intertextuais, e com as atividades lingüísticas envolvidas na produção dos textos em questão. Da mesma forma, um gênero dito complexo pode se perder em uma leitura aguada por estratégias e objetivos questionáveis.

Tentando fazer algumas projeções, mais do que apontar conclusões definitivas, gostaria de, além do que já se apontou em relação a Bakhtin e ao conceito de discurso e gênero, retomar duas obras indicadas na bibliografia dos PCN1 e PCN2, as quais poderiam orientar, de forma mais explícita, essa seleção dos gêneros. A primeira delas é a de Chartier, Hebrard e Clesse (1996), e a segunda, de Bronckart (1985). Destaco a primeira, pela forma como os autores organizam o trabalho escolar com a escrita, entrando nos gêneros através dos espaços sociais de circulação (o espaço urbano e o doméstico), *dos objetos portadores de escrita*, trabalhando a leitura e a escrita tanto de gêneros com os quais o aluno convive ou deverá conviver (fora da escola), a partir do momento em que aprende a ler, e (re)criando o espaço escolar de usos da escrita, onde o aluno vai ler não apenas para aprender a ler para o futuro, para fora da escola, mas porque ela é um espaço de leitura e de escrita, onde há necessidades, objetivos e condições que garantem a leitura de jornais, livros, periódicos, gibis e assim como a produção de livros, jornais, charges, cadernos escolares, agendas, diários etc.. Garantido esse enraizamento primeiro do gênero, como atividade social, abre-se um outro nível de trabalho com os textos e com os objetos de escrita que vão desde a organização desses espaços e objetos até as atividades de leitura e de escrita, envolvendo as atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. Dado, então, um universo múltiplo de textos e, portanto, de suportes textuais, a referência aos autores Schneuwly e Bronckart poderia ser tomada para uma organização representativa dos textos arquetípicos a serem trabalhados em atividades sistematizadas de reflexão e análise, apontando-se os diferentes níveis de complexidade próprios a cada um. Isto suporia, ainda, resguardar as adequações necessárias dessa reflexão aos níveis de escolarização dos alunos assim como às suas condições e possibilidades de relação com o universo da escrita.

Uma possibilidade de constituir, na prática pedagógica, o enraizamento do gênero como uma atividade social e articulando a dimensão do público-privado é possível pensar em estratégias que desequilibrem as relações público-privado, escrita

oralidade, de modo a não entendê-las como dimensões dadas, estáticas, ou seja, pressupondo uma eterna condição daqueles que escrevem e lêem para e nos espaços públicos, e daqueles que recebem, lêem, mas nunca escrevem. Por isso, parece ousadia falar em leitores e escritores, quando se fala de aluno e de professor, de trabalhadores rurais, de índios etc.. Mas é importante lembrar que existem trabalhos que rompem esse espaço fechado da produção escrita. Cito apenas três deles, como exemplo. O primeiro é a publicação de Park (2000), que transforma em "autores" alunos, professores e comunidade, em um projeto de formação de professores, articulando história oral e escrita desses sujeitos. O segundo é uma coletânea organizada por Queiroz (1999), com a participação de jovens escritores (alguns também alunos de cursos de graduação), de registro da literatura oral do Vale do Jequitinhonha, Minas Gerais, recolhida na voz dos contadores. Nesse trabalho, também é vital a relação escrita-oralidade, na qual, além do trabalho de transcrição, mantendo uma fidelidade com a forma oral na qual a história foi contada, realizou-se também um trabalho de "transcrição" em que a "literatura oral dos contadores é traduzida para o universo da literatura escrita" (*op. cit.*: p. 69).<sup>2</sup>

E o terceiro é uma coletânea de textos dos índios Pataxó e Xacriabá (Angtchichay *et al.*, 1997), organizada com o apoio do MEC, da UNESCO e da SEE-MG, também escrevendo histórias e literatura dessas comunidades indígenas.

## **2. Concepção sobre o ensino da língua: uma (re)conhecida tensão entre ação e reflexão**

Alguns pontos de reflexão sobre esses aspectos abordados nos PCN podem ser úteis para um posicionamento do discurso pedagógico em geral, no que se refere ao processo de mudança de paradigmas nos estudos lingüísticos e no ensino da Língua Portuguesa.

É visível a incorporação, nesse documento, de princípios e conteúdos que foram gestados no trabalho de docentes e pesquisadores, tanto no que se refere à

---

<sup>2</sup> Ver Queiroz, S. (2000).

concepção de língua, quanto a seu ensino-aprendizagem. As limitações desse documento estão relacionadas, entre outras, a duas questões básicas. Primeiro, às condições de produção, que exigem incorporar aspectos multifacetados e complexos, relacionados ao processo de autoria e de recepção. Segundo, a concepção enunciativa da linguagem (sobretudo o conceito de discurso e os seus vínculos com a questão do conhecimento, da ciência e do projeto social e pedagógico) não é uma questão que exige apenas um conhecimento lingüístico e boas receitas do como fazer.

Por isso, a minha leitura dos PCN me faz crer que, apesar de inúmeras incorporações daquilo que considerávamos e ainda consideramos importante num projeto pedagógico para o ensino do Português, nele ainda falta a base do que propôs Geraldi (1991) sobre uma *proposta de ensino como produção de conhecimentos* e sobre as funções da leitura e da escrita. Digamos que as perguntas que orientaram as discussões nas duas últimas décadas (Para que, o que se lê? Para que, o que se escreve?) podem estar sendo respondidas de forma diferente. A proposta desse autor, no sentido de tomar como meta para o ensino os usos públicos da linguagem e como ponto de partida a produção do texto, orienta-se pela enunciação como um vínculo com a experiência, com o vivido, permitindo uma convivência da oralidade e da escrita e transformando as experiências de leitura e de produção textual, cuja unidade temática é a enunciação. Os elementos da enunciação (*definição dos interlocutores, razões para dizer, ter o que dizer e escolhas das estratégias*) têm uma razão, para o aluno e para o professor, que ultrapassa o domínio da escrita, do conhecimento textual, pois a enunciação faz sentido. Já nessa obra, o autor apontava "a perigosa entrada do texto para a sala de aula", o risco da reificação.

É na trilha do pensamento bakhtiniano que esse autor constrói os pilares da sua reflexão sobre o ensino da língua portuguesa, chamando a atenção para os limites das "novas" tendências lingüísticas incorporadas ao discurso pedagógico:

Com a linguagem não só representamos o real e produzimos sentidos, mas representamos a própria linguagem, o que permite compreender que não se domina uma língua pela incorporação de um conjunto de itens lexicais (o vocabulário); pela aprendizagem de um conjunto de regras de estruturação de enunciados (gramática); pela apreensão de um conjunto de

máximas ou princípios de como participar de uma conversação ou de um como construir um texto bem montado sobre determinado tema, identificando seus interlocutores possíveis e estabelecidos os objetivos visados, como partes pertinentes para se obter compreensão. (Geraldi, 1991: p. 17)

## 2.1. A relação língua-sociedade: a gramática do comportamento

Embora tendências do discurso contemporâneo insistam em negar a utilização da língua, do texto, como pretexto para o ensinamento de valores morais, parece-me que o interesse pela homologia entre língua e moral, a gramática da língua e a gramática do comportamento é, de certa forma, reinventada na projeção do *alfabetismo e/ou do letramento* como possibilidade de ascensão social, de garantia de direitos sociais. O comportamento desejável se revela sob as capacidades de exercício do pensamento abstrato, do cumprimento e aprendizado das regras sociais de interação pela linguagem (tomar a palavra, respeito à fala do outro, compreensão/tolerância em relação às diferenças lingüísticas e, sobretudo, nas diversas competências.<sup>3</sup> No cenário da tradição gramatical, essa homologia significa que mais do que aprender a falar é preciso aprender o "bem-falar", o falar "corretamente", sem "erros". Essa correção seria o fundamento para a manutenção da integridade da língua, fator de unidade nacional e da coesão social. Mesmo quando o discurso pedagógico afrouxa os laços com a gramática normativa, propondo a comunicação, a superação do "ruído" comunicacional, também é na língua enquanto código (e no seu ensino-aprendizagem) que se projeta a possibilidade do progresso e da solução de parte dos problemas individuais e sociais. No discurso contemporâneo, o falar bem é falar com competência e eficácia, conseguir os objetivos e efeitos de sentidos desejados, ocupar um lugar na enunciação, no discurso.

As orientações sobre e para o aprendizado da língua, não só nos PCN e demais currículos, mas também nos manuais, no discurso pedagógico em geral são, sob novas medidas, um discurso sobre a língua e sobre o mundo, tem coerência e coesão lingüística/textual e também tem coerência ideológica e buscam a coesão

<sup>3</sup> Ver., entre outros, Olson & Torrance (1991), Goody (1986, 1977, 1972, 1968) Havelock, Street, Rossi-Landi (1968), Gnerre (1985) e Tfouni (1988).

social. Os textos, os discursos que se dizem produzidos no espaço público e para o espaço público reverberam essa homologia ou a função representativa da língua, porque representam uma ideologia e uma lógica gramatical. O trabalho pedagógico com a língua, com o texto, com o discurso, é um trabalho “formativo”, ideológico, porque esta é uma característica da linguagem. O que se exige do aluno é mais do que a manipulação da língua, das regras, mas o aprendizado de valores ideológicos que estão impregnados na sintaxe frasal e textual. O mais difícil para esse aluno seria, então, a manipulação “semanticamente” adequada da língua, a qual exige conhecimentos, habilidades e disposições socioculturais complexas.

Guardadas as devidas dimensões históricas com que se estabelece a relação entre língua, cultura e sociedade, em todos os momentos, a tensão discursiva se situa na forma como o sujeito se relaciona com a língua e com as instâncias de poder que legitimam os seus usos, a sua gramática, principalmente escrita, desempenhando os seus papéis sociais e enfrentando os conflitos sociais que uma sociedade profundamente hierarquizada e discriminatória impõe. Parece, então, que falar em competência (lingüística, comunicativa, textual ou discursiva) – um conceito-chave no discurso lingüístico e pedagógico dos últimos vinte anos - significa situar-se no espaço dessa tensão sujeito-língua-sociedade. Sob a égide do discurso, da competência, pressinto que corremos o risco de minimizar ou escamotear uma questão visceral presente no discurso dos anos setenta e oitenta, sobre a relação língua-escola-sociedade (Soares, 1986), que trata dos mecanismos de exclusão social que se constróem atravessados por (ou fundamentados em) concepções sobre a língua, a gramática. Organizando-se preferencialmente em torno dos conceitos de variação lingüística, dialeto padrão e não-padrão, diferença e deficiência lingüística (ver Soares, *op.cit*), esse discurso tem o mérito de tentar enfrentar a complexidade e os desafios que essa relação impõe. Diferentemente, minha suspeita é a de que há uma tendência, no discurso de final de século, ao apagamento dessa contradição, cuja gênese são os conflitos próprios de uma sociedade de classes, fazendo conviver, contraditoriamente, uma concepção discursiva da língua e outra formalista ou que vê na língua as ferramentas para a construção da cidadania. Se houve um deslocamento teórico-

metodológico do olhar que concebe o objeto de ensino de Português, ele não apaga e nem diminui o já conhecido dilema da escola de enfrentar no ensino-aprendizagem da linguagem os conflitos de ordem sócio-política que discriminam não apenas a linguagem do falante, mas o próprio falante. Uma concepção discursiva da linguagem não facilita ou diminui as dificuldades que os atores da cena escolar enfrentaram em outras épocas, pelo contrário, aprofunda-as e exige mais do conhecimento a ser construído nela. Se, por um lado, esse objeto tenta se distanciar de uma dada concepção metalingüística - a metalinguagem, o metadiscurso - não perde a sua centralidade nesse discurso contemporâneo.

## **2.2. A perspectiva “meta”: um olhar distanciado e reflexivo**

A perspectiva de letramento-cidadania nesses documentos é marcada por duas concepções: uma tendência a formar um leitor competente para “receber” os textos que circulam socialmente, para resolver os problemas pessoais que envolvem a sua vida cotidiana, mas não para (re)criar o próprio mundo da escrita, (re) estabelecendo uma relação com a oralidade, certamente uma marca da nossa sociedade, que pretenderia, nesse discurso, garantir o seu desenvolvimento pela escrita; uma concepção de relação distanciada do objeto de ensino – a língua, a linguagem – que privilegia não as razões pragmáticas de uso da linguagem, mas, sobretudo, a explicitação de como ela funciona, seja trabalhando ao nível das distinções “epi” ou “meta”, não importando se o foco é a gramática normativa ou texto, a textualidade.

Considerar a linguagem como um objeto de estudo, do qual o sujeito se distancia para “aprendê-la”, recortando, classificando, explicitando é uma forma de aprendizagem própria da escola. A partir de estudos sobre o processo de escolarização e de uma sociologia da linguagem, em grupos sociais pobres, Lahire (1998 e 1994) constata que a questão do fracasso escolar se encontra na diferença de relação que esses grupos sociais estabelecem com a linguagem, nas práticas cotidianas e nas práticas escolares. Essas práticas estabelecem domínios diferentes, o “prático” e o “simbólico”. A escola seria, para o autor, um espaço onde se tenta, constante e sistematicamente, tomar as crianças

conscientes da linguagem, rompendo-se, assim, com as práticas "ordinárias", "espontâneas". O fracasso escolar não se justificaria, então, pela falta de raciocínio abstrato ou por uma dependência maior do "concreto", do contexto, mas porque os alunos não conseguem construir o "contexto adequado", a orientação escolar face à linguagem (Lahire, 1994: p. 22-3). Essa relação distanciada com a linguagem ou "esse olhar objetivante envolve toda uma relação com o mundo social e não é nada mais do que uma relação de conhecimento. Nesse sentido é o que autor afirma enfaticamente o caráter político desse conhecimento que define e é definido por um conteúdo simbólico:

Nas nossas formações sociais escolarizadas, as modalidades do domínio de si e, principalmente, do domínio simbólico de sua própria linguagem, constituída nas formas escriturais-escolares de relações sociais, estão profundamente ligadas às modalidades do domínio simbólico do outro (às formas de exercício do poder). Aprender a ser o gramático, o taxonomista, o corretor de sua própria linguagem, aprender a ser o narrador ou o organizador de sua própria experiência, o legislador de seus "pensamentos", é constituir as disposições mentais que vão poder agir no interior de formas de relações sociais específicas (dominantes historicamente) como uma disposição a exercer o poder. (*op. cit.*: p. 23)

Outros trabalhos que buscam entender os efeitos cognitivos da escola desmitificam o suposto de que o conteúdo lingüístico que se aprende na escola é um conteúdo universal, produzido de forma exterior a ela. É à escola que (Scribner *et* Cole, 1981; Goody, 1994, *apud* Lahire, *op. cit.*: p. 126) se atribui o fato de que adultos e crianças alfabetizados têm fluência maior na realização de tarefas de explicação verbal, no sentido de não apenas conseguirem produzir um enunciado correto ou detectar um erro, mas, sobretudo, de mostrar porque determinada construção é "correta" ou "incorreta", ou também sua facilidade em trabalhar na resolução de problemas retóricos (o silogismo, por exemplo).

Essa abordagem do conhecimento escolar parece redimensionar, sob novas concepções, a discussão da variação lingüística, do dialeto padrão não-padrão e das formas discriminatórias e de exclusão a ela relacionadas, presentes na escola e na sociedade como um todo. Mais do que as normas sintáticas, fonológicas, lexicais etc., o que se evidencia no processo de escolarização é uma nova relação ontológica com

a linguagem. A criança ou o adulto que não passaram pela escola manteriam uma relação preferencialmente de imersão na linguagem, servindo-se dela "para dizer ou fazer coisas". A partir do momento em que entram na escola, precisam dela se distanciar e explicar como ela lhes serve. Em suma, *a escola não se satisfaz com o sujeito que "mergulha na palavra" em vez de fazer da palavra um objeto de estudo e de interrogação, e ela recusa a chamar "domínio" o que é dominado pré-reflexivamente* (Lahire, 1998: p.122).

A meta final do trabalho com a linguagem, na escola, é que o aluno alcance o nível de reflexão do professor, mesmo nas quatro primeiras séries do ensino fundamental:

Esse trabalho de explicitação permite que, com o tempo, os procedimentos de análise propostos pelo professor se incorporem à prática de reflexão do aluno, favorecendo um controle maior sobre seu processo criador.(PCN1, p. 77)

Sabendo da importância que essa atividade ocupa no quadro da disciplina e, sobretudo, não esquecendo a importante contribuição de Vygostky e/ou do sócio-interacionismo, no que se refere à relação pensamento linguagem, esta é uma questão desafiadora, que ainda vai dar trabalho aos interessados na relação escrita/oralidade e práticas escolares de linguagem.

Na direção dada a esse conjunto de questões, parece necessário investir em pesquisas que analisem os materiais didáticos e as práticas de sala de aula, explicitando os conteúdos da interação lingüística na aula de Português, observando-se o quadro das inovações teórico-metodológicas, no qual se insere a questão das concepções de língua e de linguagem subjacentes à definição das práticas e conteúdos (o texto, o discurso, a frase, a gramática, a leitura, a produção de textos, os conhecimentos lingüísticos, o registro formal e informal etc.). A concepção de gênero, a partir da própria voz de Bakhtin, tem como paradigma a concepção de língua como interação determinada pelos interlocutores, numa relação social, onde as vontades e intenções do locutor são superadas pelo auditório, pelas situações sociais. *A situação social determina que modelo, que metáfora, que forma de enunciação servirá para*

*exprimir a fome a partir das direções inflexivas da experiência* (Bakhtin, 1977: p.116). Assim, o conhecimento lingüístico previamente aprendido na escola é, certamente, bagagem para o futuro, mas as situações sociais, as possibilidades de interação possíveis e permitidas são determinantes das escolhas e do trabalho lingüístico que esse aluno/cidadão deverá ou poderá realizar. Em outras palavras, o vocabulário, o estilo, a alternância de turnos na conversação (ou a tomada da palavra oral ou escrita) estão condicionadas pelo gênero que, por sua vez, está vinculado à experiência e às relações sociais e, portanto, às relações de poder.

A maior dificuldade - não apenas dos PCN, mas de qualquer projeto de orientação pedagógica - ainda permanece, qual seja, a de lidar com a discursividade na escola, ao trabalhar com textos cujas condições de produção são alheias ao espaço escolar. A escola tem uma função não prevista na maioria desses textos ou dessas situações enunciativas, a de ensinar a ler e a escrever, no seu sentido mais estrito da alfabetização inicial quanto no seu sentido mais amplo, que considera de certa forma interminável e, portanto, presente em todas as séries escolares e em todas as práticas sociais de relação com a leitura e a escrita. Se a escola não tiver um projeto pedagógico que integre a questão do conhecimento, do sujeito, os textos podem servir apenas ao objetivo de aprender/ensinar a leitura e a escrita.

## CAPÍTULO IV

### NAS FRONTEIRAS DO DISCURSO: NOTAS DE RODAPÉ E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Les notes semblant former aux yeux du lecteur non expert un système solidement arrimé, fixe et intangible; elles prennent, au contraire pour le connaisseur l'allure d'une fourmilière industrielle et agressive.*

(Grafton, 1998: p. 17)<sup>1</sup>

*Leitor ingênuo, avalio meu lugar no texto, o conforto e o prazer que ele me reserva, pela afinidade que experimento com sua paisagem anunciada. Se ela não esboça a minha, sei que o livro me será inacessível ou que me exigiria esforço demais, abandono-o, sem me aventurar em terra incognita.*

(Compagnon, 1997: p. 75)

#### 1. Uma história na perigrafia

Este capítulo nasceu de duas perguntas ou estranhamentos sobre as condições de produção de orientações curriculares para o ensino de Português, no Brasil. Uma delas surgiu quando apresentei parte deste trabalho no *Service d'histoire de l'éducation* do INRP (*Institut National de Recherches Pédagogiques*), na França. Naquela ocasião, um dos aspectos que atraiu a atenção dos pesquisadores foi não só a presença de referências bibliográficas em um currículo oficial, mas também o tipo dessas referências. Além de entenderem que a indicação bibliográfica significaria, do ponto de vista discursivo, uma "publicidade" editorial e preferências por determinados autores - o que seria inconcebível num discurso governamental -, eles interrogavam também sobre qual seria a importância ou utilidade, para o professor de língua, a indicação, por exemplo, de Engels e Marx, como é o caso do currículo do Paraná (1990), com "A importância do trabalho na transformação do macaco em homem".

---

<sup>1</sup> "Para o leitor não especializado as notas aparecem como um sistema sólido, fixo e intangível; ao contrário, para o especialista ela constitui um formigueiro laborioso e agressivo." (Tradução minha)

Um outro estranhamento transformou-se em constatação: o fato de que a nota de pé de página, no discurso da História, tenha sido considerada um gênero, como sugere Grafton (1998), provavelmente não nos parecerá mais intrigante e significativo do que a presença delas no discurso oficial sobre o ensino de Português. Nos PCN, por exemplo, em um parágrafo de 11 linhas, o leitor pode ser convidado a deslocar, até quatro vezes, o olhar para o pé da página, como na passagem focalizada no item 2.1, a seguir. (ver também PCN1: p. 88; PCN2: p. 23, 28, 62). É claro que o número de notas não é necessariamente ruim, mas, numa primeira leitura do texto, quando se propôs a primeira versão dos PCN, essas notas me pareciam estranhas, não somente por sua quantidade, mas também por sua distribuição e formulação na tessitura do texto.

Aos poucos, tal estranhamento transformou-se em objeto de análise, de maneira circunstancialmente curiosa. Descobri, nas referências de leitura de um seminário com o historiador Roger Chartier, que acompanhei na França, em 1997, um livro de Anthony Grafton - *Les origines tragiques de l'érudition: une histoire de la note en bas de page* -, que se tornou leitura de cabeceira, fonte da epígrafe deste capítulo e referência para a compreensão de alguns aspectos do tema aqui apresentado. Essa descoberta diminuiu, em parte, minha desconfiança em relação à relevância e visibilidade das questões que as notas de rodapé poderiam suscitar, considerando, particularmente, que o leitor deste texto poderá contrapor ao meu estranhamento o argumento de que nem sempre as notas demandam uma leitura imediata. Um determinado leitor pode optar por selecionar aquelas que lhe interessam ou até mesmo desconsiderá-las, dependendo do objetivo ou das condições particulares da sua leitura. Assim, elas podem ser um acréscimo ao texto - para ilustrar, comprovar ou remeter o leitor a outras leituras -, mas dotadas de uma certa autonomia, que seria transferida também ao leitor no momento da leitura. Essa autonomia ou função variada do "apêndice" de rodapé o tornaria menos importante? É esta a opinião de A. César, citado por Orlandi (1990: p. 106):

Paralelamente, as notas de pé de página, pelo seu próprio modo de aparição, seriam a parte menos importante do escrito. Podem mesmo não serem lidas, ou então pode-se estudá-las, se estamos interessados em detalhes, digressões de erudição, fontes de informação.

Nos PCN, pelo menos algumas dessas notas parecem demandar uma leitura obrigatória e concomitante ao texto, pela articulação argumentativa que mantêm com ele ou pela forma como interpelam o leitor e situam o autor entre o contexto enunciativo e o enunciado que ele produz. Essa relação autor-leitor seria também a posição ou localização do enunciador e se constituiria através de "*operations de répérage*". (Ver Culioli, 1976, *apud* Moirand, 1988: p. 247).

Se, de um lado, Orlandi (*op. cit.*: p. 106) atribui à nota de pé de página um papel radical de domesticadora da não-linearidade do texto, de tentativa de "impedir que o sentido trabalhe a sua historicidade", por outro, ela aponta o seu caráter "contraditório, de dispersão dos sentidos, ao mesmo tempo em que são instrumentos de definição". O que me interessa captar dessa autora é essa perspectiva contraditória que relativiza o dito papel de "domesticação", para servir de mecanismos de restrições, de estabelecimento de limites de sentido, que é próprio da historicidade dos discursos. Assim, prefiro desconfiar que os rodapés do texto não são menos importantes, ao contrário, podem ser "um formigueiro industrioso e agressivo" para interlocutores "eruditos" ou um terreno inacessível para leitores "desavisados".

Dadas as desconfianças esboçadas anteriormente, este capítulo terá cumprido sua função, se, ao final dele, o leitor puder rastrear algumas possibilidades de articulação entre as notas de rodapé e as referências bibliográficas, visualizando, nesses arredores do texto, "operações pragmático-discursivas" que dizem respeito às formas de instauração de um interdiscurso, a partir das imagens ou representações da relação autor-leitor, subjacentes a esse discurso oficial. Em outras palavras, considerando o efeito (ou os efeitos!) perlocutório(s) maior(es) desse discurso, estarei interrogando sobre o que se esconde, ou também o que se mostra, na "periferia" discursiva.

Admitindo que as notas de rodapé e as referências bibliográficas constituem operações interdiscursivas, dialógicas, seria importante explicitar de que maneira isso se realiza. Por que determinados autores são "citados" e como se dá o trabalho de citação? Como esses recursos revelam uma forma particular de autoria de documentos da natureza dos PCN? Que desdobramentos podem ter essas operações no quadro de

expectativas sobre as funções ou sentidos desse documento e sobre as condições de leitura do seu pressuposto leitor preferencial - o professor?

## 2. O que se mostra e o que se dissimula nos rodapés

### 2.1. Uma página típica e uma hipótese interpretativa

O fragmento a seguir é a página 88 dos PCN1, onde se encontram cinco entradas de notas de rodapé.

A história da pontuação é tributária da história das práticas sociais de leitura. O costume de ler apenas com os olhos, que caracteriza a forma moderna de ler<sup>40</sup>, incorporou ao texto um aparato gráfico cuja função é indicar ao leitor unidades para o processamento da leitura<sup>41</sup>. Na página impressa, a pontuação — aí considerados os brancos da escrita: espaços entre parágrafos e alíneas<sup>42</sup> — organiza o texto para a leitura visual fragmentando-o em unidades separadas de tal forma que a leitura possa re-encontrar, na articulação visual da página, as conexões intelectuais ou discursivas do raciocínio. Não se trata, portanto, de indicar pausas para respirar, pois, ainda que um locutor possa usar a pontuação para isso, não é essa sua função no texto escrito<sup>43</sup>.

O texto não é uma soma de frases, é um fluxo contínuo que precisa ser dividido em partes-frase que podem ou não conter partes também — os apostos, por exemplo. Frases que se agrupam tipograficamente em parágrafos<sup>44</sup>. A pontuação aparece sempre em posições que indicam fronteiras sintático-semânticas. Aliás, é principalmente para isso que ela serve: para separar.

Aprender a pontuar é aprender a partir e a reagrupar o fluxo do texto de forma a indicar ao leitor os sentidos propostos pelo autor, obtendo assim efeitos estilísticos. O escritor indica as separações (pontuando) e sua natureza (escolhendo o sinal) e com isso estabelece formas de articulação entre as partes que afetam diretamente as possibilidades de sentido.

40. A prática de leitura silenciosa disseminou-se a partir da produção de livros em escala industrial. Até então o ato de ler se confundia com o ato de recitar o texto em voz alta.

41. O estudo de textos antigos mostra que quem pontuava o texto não era o escritor e sim o leitor. Ele lia, estabelecia a sua interpretação e preparava a leitura em voz alta marcando de próprio punho as pausas que considerava necessárias ao bom entendimento pelos ouvintes. Hoje, quando o texto impresso é formatado para ser lido diretamente pelo olho, sem precisar passar pela sonorização do que está escrito, esta função, de estreitar o campo das possibilidades de interpretação indicando graficamente as unidades de processamento e sua hierarquia interna, pertence ao escritor.

42. Usou-se o termo "alínea" para designar o recuo da linha no início dos parágrafos.

43. Convém lembrar que, se é verdade que sempre que há uma vírgula (no escrito) há uma pausa (no oral), o contrário não é verdadeiro. É comum, por exemplo, fazer uma pausa (no oral) entre o sujeito e o predicado de uma oração, o que seria inconcebível por escrito.

44. O parágrafo, segundo Todorov (DUCROT e TODOROV, 1988), é uma unidade tipográfica de várias frases.

Essa página compõe o subtópico "Pontuação" dos PCN1, na parte em que o documento trata do último bloco de conteúdos, "Análise e reflexão sobre a língua" (p. 78-91), organizado a partir dos seguintes tópicos ou subtítulos: "Revisão de texto", "Aprendendo com textos", "Alfabetização", "Ortografia", "Pontuação" e "Aspectos gramaticais", conforme sumário em anexo (anexo 3).

Numa primeira observação das suas possíveis funções, tendo em vista aspectos de coerência e de coesão textuais, as notas 40, 41 e 43 dão continuidade ao tópico central do parágrafo, ou seja, são argumentos que comprovariam a historicidade da pontuação e sua função, vindo a se constituir, do ponto de vista de uma determinada concepção de texto, um procedimento próprio da progressão textual ou do processo argumentativo. Assim, elas poderiam se juntar, feitas as adequações estruturais, ao texto central (ver. item 2.3.1.2). A nota 42, por sua vez, cumpre uma função metalingüística, através da substituição de um item lexical, com fim de explicar o significado do termo "alínea". Também a de número 44 tem essa função, ao tomar emprestado de Todorov uma definição de parágrafo. Além de garantirem o regime argumentativo básico do texto, constituindo a relação continuidade-progressão, e de funcionar como um dicionário semântico, essas fronteiras textuais permitem outras especulações acerca de seus significados, que estariam relacionados a uma história do discurso, da história da leitura e da escrita e da história dos discursos sobre a leitura e a escrita, na escola.

Retomando o percurso feito por Grafton em *Les origines tragiques de l'érudition: une histoire de la note en bas de page* (op. cit.: p. 28), é possível recuperar a história das notas de rodapé como a história da constituição de um dispositivo retórico particular ao discurso da História e dos saberes eruditos. Vivendo momentos distintos, essa "ferramenta" constituiria um gênero particular, desenvolvido na periferia do texto, o qual daria à narrativa moderna uma dupla articulação. As notas seriam, para o historiador moderno, a forma de se distanciar da sua própria tese, ao mesmo tempo em que a defende: *"Comme le plan de l'architecte pour la construction d'un magnifique édifice, la note en bas de page révèle l'ossature brute, les faiblesses inévitables et les inavouables contraintes que l'élévation de la façade viendra*

*dissimuler.*" (p. 28)<sup>2</sup> Ela faz parte também de uma trajetória de aprendizado profissional especializado. O ofício do historiador é aprendido da mesma forma com que se aprende o ofício de um dentista, em que as notas de rodapé são as provas desse aprendizado moderno. (p. 13-14). Nesse sentido, a nota de rodapé tem laços, no mundo moderno, com a ideologia e com as práticas de uma profissão. (p. 13) Entre inúmeras metáforas eloqüentes do autor, escolhi uma que pode representar essa relação:

Comme le crissement de la fraise du dentiste, le sourd murmure de la note au bas de page de l'historien rassure; l'ennuie qu'elle distille, comme la douleur infligée par la fraise, n'est nullement vaine: c'est une partie du prix qu'il faut payer pour toucher les dividendes de la science et de la technologie modernes.<sup>3</sup> (Grafton, *op. cit.*: p. 13)

Observando esse contexto próprio das condições de produção do discurso histórico, o que haveria também de historicamente particular na utilização dessa ferramenta em documentos oficiais como os PCN ou em discursos político-pedagógicos? A primeira hipótese formulada, na tentativa de compreender a lógica de funcionamento desse recurso nesses documentos, é a de que essas notas indiciam aspectos importantes e inéditos do discurso pedagógico oficial e da história de uma disciplina escolar. O primeiro refere-se a imagens de leitor nele representadas, já que os rodapés apresentam uma faceta particular de instituição do leitor enquanto estratégia textual, ou seja, de instauração do que Eco (1979) denomina "leitor-modelo".

Uma outra abordagem histórica desse procedimento discursivo foi inspirada em Moirand (1988), onde encontrei uma explicitação mais clara da possibilidade de análise da relação autor-leitor, especialmente no discurso pedagógico. Fazendo um extenso percurso pela revista *Langue française dans le monde*, a autora analisa o discurso que essa revista fez circular no período de 1961-1981. Moirand procede, primeiramente, a

<sup>2</sup> "Como o plano do arquiteto para a construção de um magnífico edifício, a nota de pé de página revela a ossatura bruta, as fraquezas inevitáveis e as inconfessáveis limitações que a elevação da fachada virá a dissimular." (Tradução minha)

<sup>3</sup> "Como o ruído da broca do dentista, o surdo murmúrio da nota de rodapé do historiador reafirma; o tédio que ela destila, como a dor infligida pela broca, não é gratuito: é uma parte do preço que é preciso pagar para obter os dividendos da ciência e da tecnologia modernas." (Tradução minha)

uma descrição das "operações sintático-semânticas" ("Constituinte proposicional"), inspirando-se na perspectiva da *Gramática de Casos*, de Fillmore, por sua vez filiada à Gramática Gerativa Transformacional. Mas não foi nessa primeira abordagem que encontrei relações com o olhar aqui proposto e, sim, numa segunda perspectiva, em que a autora propõe diretrizes para uma análise do "Componente modal", no contexto das teorias "recentes" sobre a enunciação, ou seja, das "operações enunciativas".<sup>4</sup> Entendo essas operações não somente como formas pelas quais o autor institui o seu olhar, mas ainda como meio de instituição do olhar do leitor, num efeito de piscadela ou de tentativa de cumplicidades.

A proposta de Moirand (*Op. cit.*: p. 305) é de não separar as três operações lingüísticas ("de designação", "de predicação" e "de enunciação"). Isto porque

uma das hipóteses formuladas [no início desta pesquisa] era a de que o papel atribuído aos atores e objetos da sala de aula tem uma relação com as noções referidas na estrutura lingüística de base e que esse papel mantém uma relação muito estreita com a representação que o escritor tem dos seus destinatários, presumidamente como sendo os professores de língua.<sup>5</sup>

Além das "marcas enunciativas", a autora aponta os índices paratextuais como elementos configuradores de um "retrato discursivo" (*portrait discursif*), que funcionam como mecanismos de auto-legitimação, como tentarei mostrar posteriormente.

Outras vozes que aqui ressoam vêm de Genette (1982), Compagnon (1996) e Oriandi (1990), como já apontado anteriormente. Maingueneau (1991), em *L'analyse du discours*, nouvelle édition, reconhece em Genette a tentativa de estabelecer um pouco de ordem na utilização do dialogismo bakhtiniano, o que parece significar também um avanço para além dos pressupostos do teórico russo, no sentido de propor uma análise lingüística mais específica. O seu conceito de transtextualidade, embora tenha sido

---

<sup>4</sup> Ver cap. II, p. 132, *op. cit.*

<sup>5</sup> Em francês, no original:

*"Car l'une des hypothèses émises au départ de cette recherche était que le rôle assigné aux acteurs et objets de la salle de classe n'était pas sans rapport avec celui tenu par les notions y référant dans la structure linguistique de base et qu'il était de plus en étroite relation avec la représentation que le scripteur avait de ses destinataires, présumés être eux-mêmes des enseignants de langue."*

formulado para o campo da literatura, é também pertinente, segundo Maingueneau (*Op. cit.*: p. 154), para a análise do discurso. Genette (1982: p. 07) define a transtextualidade - "grosseiramente", como admite o próprio autor - como "*tout ce qui le met en relation, manifeste ou secrète, avec d'autres textes*".<sup>6</sup>

Entre os cinco elementos da transtextualidade (intertextualidade, metatextualidade, arquitextualidade e hipertextualidade) inclui-se a paratextualidade (títulos, subtítulos epígrafes, notas, prefácio, ilustrações etc.), que ele define como sendo um lugar privilegiado da dimensão pragmática da obra, da ação sobre o leitor, a que Philippe Lejeune chamou (com exagerado otimismo em relação ao papel do leitor) de *contrato* ou *pacto genérico*. Esses "acessórios" podem alojar comentários oficiais ou oficiosos que exigem do leitor um saber externo que ele não possui. Mas a paratextualidade é sobretudo uma mina de questões sem respostas. (*Op. cit.*: p. 10)

Em busca de alguma resposta, o estudo de Compagnon (1979) é, como reafirma Genette, inaugural. À semelhança de Grafton, não só as suas análises são sedutoras, mas também as suas metáforas sobre a perigrafia textual. É dele que recorro uma concepção de perigrafia e periferia, que me parece mais adequada a uma certa concepção de texto do que a de paratexto ou paratextualidade. A periferia do texto é o que não está nem dentro nem fora, são os elementos que o envolvem, as tantas entradas no corpo do texto que desenharam uma perigrafia,

que o autor deve vigiar e onde ele deve se observar, porque é primeiramente nos arredores do texto que se trama sua receptibilidade. (...) Sua aparência é essencial, são vitrines que expõem o texto, transbordando-o: notas, índices, bibliografia, prefácio, prólogo, introdução, conclusão, apêndices, anexos. São as rubricas de uma *dispositio* nova que permitem julgar o texto sem o ter lido, sem ter entrado nele. (...) A perigrafia é uma zona intermediária entre o fora do texto e o texto... ela escapa, ainda que pouco, à imanência do texto... segue-o, situa-o no intertexto, testemunha o controle que o autor exerce sobre ele. É uma cenografia que coloca o texto em perspectiva, cujo centro é o autor. (Compagnon, *op. cit.*: p. 70)

<sup>6</sup> "tudo aquilo que coloca o texto em relação, manifesta ou secreta, com outros textos".

Ainda na sombra desse autor, me parece mais confortável afirmar que a perigrafia não é um acessório descartável, mas uma relação ente o centro e a periferia, as bordas e o miolo, entre o que está dentro e fora, portanto ela é uma parte do texto, se constituindo nele e para ele. Se é possível julgar um texto por sua periferia, como diz o autor, é porque nela o leitor pode ler, em parte, e com estratégias particulares, o texto. Essa região textual antecipa, projeta para o leitor o terreno onde está entrando ou por onde e para onde deve seguir, muitas vezes num percurso avesso àquele feito pelo autor. Se a bibliografia é para este o mapa de referências que culmina no final do seu trajeto, as pistas de um caminho percorrido (de certa forma imprevisível e incontrolável), para o leitor ela é uma das portas de entrada, os indícios de um território conhecido ou não que podem definir algumas das suas disposições em relação ao texto. As saídas do autor do processo de escritura (prefácio, apresentação, conclusão, bibliografia, títulos etc.) são as portas preferenciais de entrada do leitor.

Construídas algumas das fronteiras de meu discurso, minha próxima tarefa não é das mais fáceis; tento organizar as notas sob algumas medidas que possam esboçar as suas funções. Como já previsto anteriormente, a comparação dos PCN de 1º à 4º e de 5º à 8º série e dos currículos dos estados brasileiros tem contribuído muito para a compreensão das condições de produção desse discurso.

## **2.2. Do centro para a periferia: organização e distribuição das notas**

As notas estão na periferia do texto, mas também cravam no coração deste a sua entrada, insinuando ao leitor um movimento de saída e de retorno. Ao mesmo tempo em que elas cercam o texto, tentando evitar o transbordamento dos sentidos, elas também introduzem pontos de desdobramentos, novas divisas ou horizontes que podem instigar o leitor a ampliá-lo, num trabalho de co-enunciação interminável. Para compreender um pouco da sua lógica de funcionamento é necessário projetar a sua posição na arquitetura global do texto.

Como já tratado no primeiro capítulo, um dos pilares que sustenta as orientações curriculares para o ensino de Português nas duas últimas décadas são os ditos novos referenciais teórico-metodológicos que possibilitariam superar “antigas” ou

“tradicionais” práticas que impedem a formação do cidadão, do leitor/escritor. Assim como nas propostas curriculares estaduais, os PCN reservam a primeira parte do texto ao cuidado mais específico desses novos conceitos e pressupostos. Ainda assim, a segunda parte, que seria atribuída ao fazer pedagógico, tem também um papel eminentemente de explicitação de princípios, de orientações gerais, devido, provavelmente, ao seu caráter de parâmetros, de orientações gerais, para um campo pedagógico reconhecidamente heterogêneo. Nesse projeto textual, as notas compõem uma estrutura preferencial de delimitação e explicitação de conceitos (a maioria dessas notas concentra-se na primeira parte do documento, tanto nos PCN de 1º à 4º quanto nos de 5º à 8º série).

A quase total ausência desse recurso, nos planos estaduais, de final de 1970, 1980, sinaliza também o seu papel de novidade nos PCN. O documento do Distrito Federal apresenta, em cinco notas (ver notas 1, 2, 3, 4 e 6), ainda que de forma incompleta, as referências bibliográficas. Outra nota (a de número 5) “dicionariza” um item lexical da seguinte forma: “*leitmotiv: motivo condutor*”; e a última nota (de número 7) remete o leitor aos “Fundamentos dos Planos Curriculares do 3º Ciclo Básico do Programa de Língua Portuguesa – Ministério de Educação de **Portugal**” (grifos meus).

Por essa recorrência e pela relação que estabelecem com as referências e, portanto, com procedimentos “eruditos”, é que se justifica o interesse em mapear os “conteúdos” reservados aos pés de página, assim como os seus possíveis sentidos.

No documento de 1º à 4º série há 49 notas, sendo que 25 delas estão distribuídas entre a página 20 e a 44, em que se privilegia uma explicitação dos pressupostos mais gerais que devem nortear o ensino de Português; 20 estão distribuídas entre as páginas 53 e 89, e as outras quatro, entre as páginas 95 e 126. A parte do documento que se estende da página 53 à 89, na qual se localiza o segundo bloco das notas, com um número significativo delas, apresenta as “Considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos” (Ver sumário, anexo 4). Nela, o leitor deverá (ou deveria?) encontrar orientações mais específicas sobre os conteúdos e seu tratamento didático, conteúdos esses que foram anteriormente recortados a partir de dois “eixos organizadores” mais amplos, quais sejam, “o uso da língua oral e escrita e a análise e

reflexão sobre a língua" (p. 43). As notas estão, pois, articuladas com um conjunto do texto que trata de pressupostos teórico-metodológicos sobre a "Prática de leitura", a "Prática de produção de textos" e a "Análise e reflexão sobre a língua".

No documento de 5<sup>o</sup> à 8<sup>o</sup> série há vinte e cinco notas distribuídas entre as páginas 19 e 89. Dezesete das notas se concentram entre as páginas 19 e 40. Assim como no documento de 1<sup>o</sup> à 4<sup>o</sup> série, a maioria delas se localiza na parte do texto que busca delinear o objeto de ensino de Português, ou seja, a configuração de pressupostos orientadores da disciplina ou "área" de Língua Portuguesa, conforme se pode perceber nos sumários desses PCN (Anexos 3 e 4).

Uma das conclusões deste trabalho é a de que as notas compõem um quadro geral de dispositivos retóricos próprios desse discurso, cuja finalidade é o efeito de sentido global dessa enunciação, que se estrutura por atos de linguagem complementares: o que e como se deve ensinar a língua (ou "o que eu digo sobre o ensino da Língua Portuguesa"); ambos pretendendo, concomitantemente, orientar o fazer pedagógico e construir a imagem de um discurso institucional fortemente marcado por condicionantes político-ideológicos. Supondo que existem diretrizes estratégicas subjacentes à formulação desses rodapés, julgo ser possível, então, esboçar as formas como esse discurso constrói uma imagem de si mesmo para produzir alguns efeitos de sentido ou alcançar seus supostos objetivos.

A tentativa de agrupar ou classificar notas de rodapés não é menos complicada do que qualquer outra que pretenda compreender o funcionamento da língua. Que critérios seriam adequados e/ou produtivos nessa tarefa, quando o interesse recai sobre os sentidos e a lógica de funcionamento do discurso? Haveria alguma tendência ou um conjunto de normas que orientariam a produção desse recurso de escrita?

### **2.3. Natureza das notas: interdiscursividade, intertextualidade e interação**

Percorrendo a instigante história das notas no discurso histórico, Grafton sugere que, numa primeira visada, as notas se assemelham, particularmente quando um autor agradece aos mestres e colegas, fazendo referências a uma "república das letras" ou a

uma rede universitária para a qual ele reivindica o seu pertencimento. No entanto, elas podem ser esse cartão de apresentação, mas também um golpe no inimigo que, com uma só palavra, pode derrubar uma tese, como o *indiscutable* francês.

Com esse nome, a nota surge, segundo Compagnon (1996: p. 83-84), no século XVII, substituindo “escólio” ou “apostila” (uma espécie de anotação feita na margem do texto), mas é no século XVIII que os rodapés se estabelecem como “uma forma elevada das artes literárias” (Grafton:11), cujas origens se devem a um casamento entre história e filologia. Na França, os literatos tomaram emprestado aos historiadores o recurso da nota, para fazer crer que seus romances pornográficos eram a “história secreta” da corte, baseadas em cartas e memórias clandestinas ou em outras fontes incontestáveis. O século XIX marcaria a sua fase de ouro, particularmente nas universidades alemãs, até a Primeira Guerra Mundial, por seu rigor e precisão. Grafton (*op. cit.*: p. 32) sinaliza, ainda, a importância desses “comentários marginais” que, nas Gramáticas do século XII, permitem conhecer parte do trabalho que a escola realizava para ensinar aos alunos uma língua e uma escrita poética, fornecendo ao historiador “uma informação preciosa sobre a relação triangular, bastante complexa, entre os professores, os alunos e os textos”.

Se é importante atentar para a indicação das diferenças entre as glosas feitas pelo filólogo, que era um intérprete ou um tradutor do sentido e um mediador do aprendizado da língua, e aquelas feitas pelo historiador, que deveria indicar a fonte dos seus dados, é também relevante observar as diferenças entre a composição da glosa e das notas de rodapé e dessas em momentos históricos diferentes. Embora o interesse deste trabalho seja o de compreender o funcionamento de um discurso, buscando algum desdobramento para as práticas pedagógicas, a justificativa em relação ao interesse do historiador (como o citado acima) por esse objeto também se repete aqui, qual seja, o fato de que as notas de rodapé estão ligadas às práticas científicas e à erudição.

As notas refletem também o perfil intelectual próprio de diferentes comunidades científicas nacionais, os métodos pedagógicos dos diferentes programas de ensino científico e as opções estilísticas dos diretores de

revistas as mais influentes. Elas podem remeter, além disso, a fontes precisas de informações científicas, a teorias e a escolas teóricas às quais elas esperam estar ligadas. (Grafton, *op. cit.*: p. 20)

Mais do que concordar com o autor, no sentido de que “as notas não variam apenas pelo seu estilo, mas também pelas suas condições de produção” (Grafton, *op. cit.*: *ibidem*) é razoável redimensionar a perspectiva discursiva dessa afirmação, ao princípio de que o estilo não é exterior às condições de produção.

Se o estilo está intrinsecamente relacionado às condições de produção, não teria sido inútil (e nem parece ser) a polêmica entre Gibbon, (fundador de uma instituição central, em sua própria casa, da nova história: o seminário de história do século XIX) e Pope sobre o lugar das notas, no rodapé ou no final da página. A sugestão de Pope dirigida a Gibbon para que ele deslocasse as notas do final para o rodapé, tomava como critério o leitor, o que levaria Gibbon a um irônico comentário: “um público inoportuno que me obrigou a transferir as notas para o fim da página”. (*op. cit.* p 169)

Ao se considerar a obra de Grafton, parece que esse procedimento discursivo tem sido importante objeto de estudos no campo das ciências sociais; basta, para comprovar essa importância, fazer um passeio por suas referências bibliográficas, assim como pela extensa lista de notas sobre esses estudos.

Entendendo que o “estilo” das notas aqui abordadas é resultante das suas condições de produção - cujo determinante é a relação autor-leitor -, proponho agrupá-las de duas formas, quais sejam: 1) metalingüísticas e/ou metadiscursivas; 2) argumentativas e/ou “pragmático-discursivas”. Tais grupos se estruturam segundo a observação de uma tendência na estrutura lingüística dessas notas, assim como de sua função discursiva, no interior de um quadro teórico que envolve as ações do sujeito sobre a linguagem<sup>7</sup> e a natureza argumentativa do discurso ou particularmente desse discurso em questão.

---

<sup>7</sup> Geraldí (1991: p. 26) trata dessas ações “lingüísticas”, “epilingüísticas” e “metalingüísticas” e reforça que esta não é apenas uma classificação “mas uma distinção na abordagem de fenômenos distintos”.

Ducrot (1984: p. 173) reconhece essa natureza metadiscursiva intrínseca à fala: no momento em que alguém fala, fala da sua própria fala ou "o sujeito falante realiza atos, mas realiza estes atos transmitindo ao interlocutor um saber – que é um saber sobre sua própria enunciação." Nessa mesma trilha, a metadiscursividade ou a heterogeneidade enunciativa não diz respeito apenas à presença de uma pluralidade de sujeitos num enunciado, mas ela significa também a construção de níveis distintos no interior de um mesmo discurso, a exemplo da paráfrase, do discurso indireto livre, da ironia, da captação, do slogan, da citação etc.. (Ver Maingueneau, 1993: p. 93.)

Diante da dificuldade em se definir o metadiscurso - como aponta Maingueneau (1993: p. 93), reportando-se aos trabalhos de André Borillo - pela tendência ora em se operar com uma definição lógica de metalinguagem, ora com uma definição muito ampla que diluiria o metadiscurso no discurso, penso que o mais importante a se considerar, no que concerne quer ao metadiscurso, quer às suas manifestações lingüísticas, é o fato de que elas não têm apenas uma função de corrigir a comunicação, ou de garantir a clareza do texto, mas são "sintomas" que fazem sentido. O poder do metadiscurso é o de assinalar o pertencimento do enunciador a uma formação discursiva, mas também o de permitir o distanciamento desse enunciador, quando ele mesmo institui as fronteiras pertinentes (Ver Authier, 1984.); o metadiscurso se refere à capacidade da própria linguagem em se descrever, sem sair de seu sistema semiótico.

Pressupondo que a argumentatividade constitui um ato fundante da linguagem, a metalinguagem apresenta uma particularidade em relação aos outros aspectos argumentativos aqui abordados, qual seja o de descrever a própria língua, através da definição de conceitos, o que não exclui a sua função argumentativa, mas a diferencia do segundo grupo, delineado em linhas anteriores, que tem como foco os interlocutores, nas formas como o autor se intromete na (ou se distancia da) cena discursiva e como instaura o seu leitor. Não há discurso neutro, pois toda enunciação visa a um efeito sobre o interlocutor. Nesse sentido, qualquer atividade lingüística – porque supõe uma interação entre sujeitos – é argumentativa ou põe em cena os

interlocutores como o ponto de encontro da significação, no exercício da “contra-palavra”. (Ver Bakhtin, 1979)

Nessa perspectiva, uma primeira hipótese sobre a função das notas enquanto estratégia textual que pressupõe um determinado leitor, uma determinada leitura, em determinado contexto sócio-histórico, era a de que esses rodapés seriam, de um ponto de vista, destinados a um leitor carente de uma enciclopédia específica, em especial, pela presença significativa de “verbetes” conceituais, hipoteticamente desconhecidos para esse leitor; de outro, um procedimento de restrição de sentido para conceitos polêmicos. Admitindo-se as duas possibilidades, que não são excludentes, é possível afirmar também que não são as únicas. Esse caráter polissêmico das notas é o que pretendo discutir nos próximos itens, considerando aspectos relacionados à interdiscursividade, ao intertexto e à interação.

### 2.3.1. Metalinguagem e auto-legitimação

O conceito de atividade metalingüística compartilha aqui as referências de Geraldi (1991), contracenando com os conceitos de atividade lingüística e epilingüística. O movimento entre o “novo” e o “velho” - ou as formas de estabilização e deslocamentos de sentidos apontados por esse autor - é fundamental para a compreensão do discurso pedagógico ou do discurso oficial sobre o ensino de Português.

Na linha da história dos usos de recursos específicos, a ação sobre a linguagem é o lugar da produção de uma certa “novidade”. Esta novidade poderá apagar-se no discurso em curso, no grupo, ou poderá espalhar-se de modo tal que o novo se torna o estabilizado em discursos subseqüentes. Neste sentido, a ação sobre a linguagem é produtora de novas determinações relativas da língua. (...) é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo (note-se a importância das metáforas, dos raciocínios analógicos, das comparações, etc.) e pela construção de recursos gramaticalizados, atribuindo-lhes sentidos que, embora externos à gramática, são fundamentais enquanto “efeitos de sentido” no discurso. (Geraldi, *op. cit.*: 42-43)

Essas atividades não têm, na direção apontada pelo autor, uma diferenciação que possa ser atribuída ao consciente ou inconsciente (como sugere Culioli (*apud* Geraldi, *op. cit.*) em relação à epilinguagem), ao mais ou menos elaborado - o que é suposto para as atividades epi e metalingüísticas, numa relação progressiva -, pois as três aconteceriam com qualquer sujeito falante. No entanto, mesmo sabendo que metalinguagem não é "privilégio" de intelectuais, de estudiosos, ela é, historicamente, um procedimento retórico importante na constituição dos discursos das ciências. Assim, a polêmica ora instalada em relação à metalinguagem nessa retórica particular da "dupla narrativa", em orientações curriculares, estaria na sua possibilidade de trazer a "novidade", novos conceitos, ou de ainda se constituírem num mecanismo que desfaz o "disfarce" de um discurso que, de um lado, não se quer novo, mas, assim procedendo, mostra-se como tal. Para continuar, peguemos a trilha de alguns conceitos.

<sup>4</sup> *Eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos alcançados em relação ao que se pretende. Por exemplo: convencer o interlocutor por meio de um texto argumentativo, oral ou escrito; fazer rir por meio de uma piada; etc..*

(PCN1: p. 22)

<sup>5</sup> *Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.*

(PCN1: p. 23)

<sup>6</sup> *Competência discursiva refere-se a um "sistema de contratos semânticos" responsável por uma espécie de "filtragem" que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o díizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos.*

(PCN2: p. 23)

<sup>7</sup> *Competência lingüística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta.*

(PCN2: p. 23)

<sup>8</sup> *Competência estilística é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte.*

(PCN2: p.23)

<sup>8</sup> *Coesão, neste documento, diz respeito ao conjunto de recursos por meio dos quais as sentenças se interligam, formando um texto.*

(PCN1: p.25)

<sup>17</sup> *Recursos coesivos são os elementos lingüísticos da superfície de um texto que indicam as relações existentes entre as palavras e os enunciados que o compõem*

(PCN1: p. 34)

<sup>15</sup> *Por discretização compreende-se a identificação dos diversos aspectos que estão investidos nos conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem, de modo a priorizar o tratamento de um ou de outro deles nas atividades didáticas.*

(PCN2: p. 36)

A estrutura lingüística básica dessas notas apresenta uma forma de sujeito/predicado ou tópico/comentário. O comentário é sempre introduzido por verbos metalingüísticos - "ser", "referir-se", "entender", "compreender" -, mas duas delas (nota 14, PCN2 e 22, PCN1) merecem uma ressalva (ver 2.3.1.2, deste trabalho). Vejamos, então, a estrutura sintática das notas apresentadas no quadro anterior:

- *Eficácia, no uso da linguagem, refere-se aos efeitos...*
- *Letramento, aqui, é entendido como...*
- *Coesão, neste documento, diz respeito ao...*
- *Por discretização compreende-se...*
- *Competência estilística é a capacidade de...*

No conjunto, elas exercem, ao mesmo tempo, uma função metalingüística, por se referirem ao sistema lingüístico, e metadiscursiva, já que restringem, controlam os sentidos, num universo polissêmico, através desses recursos metalingüísticos ou da explicitação de um conjunto de conceitos apresentados na superfície do texto. O controle do discurso é uma forma de delimitar fronteiras, de inserir o outro. Esse outro pode ser marcado textualmente pelas aspas, a citação, a paráfrase, as referências bibliográficas etc.. Mas a ausência dessas marcas não exclui o interdiscurso, pois a interdiscursividade é constitutiva da enunciação. Os "verbetes" tratados nos rodapés ("letramento", "eficácia", "competência discursiva" etc.) não são assinalados por aspas

ou créditos de autoria, mas, para um leitor "letrado", é possível situá-los num universo interdiscursivo e, às vezes, até mesmo intertextual.

Nos PCN, esse processo de auto-referência, que posiciona a enunciação, o enunciador, manifesta-se também, na superfície textual, pelos advérbios "aqui", "neste documento", ou por formas de indeterminação sintática do sujeito, através da passiva ("compreende-se", "refere-se", "é entendido"). As marcas de alteridade são preferencialmente alusivas, a não ser pelas referências bibliográficas e pelas sete citações nos rodapés (ver 2.3.1.1, neste trabalho). O apagamento do sujeito enunciator, através da passiva, assim como o trabalho metalingüístico de explicação seria, segundo alguns estudiosos franceses - Moirand (1992) e Authier-Revuz (1982), por exemplo - um recurso caro a um discurso conhecido como de "vulgarização científica", que também se repete no discurso pedagógico. Essa "vulgarização", exigiria, segundo alguns autores, estratégias de aproximação de um leitor leigo, isto é, que não domina suficientemente o campo de conhecimento.

Em Zamboni (1997), encontra-se uma esclarecedora discussão sobre os sentidos e implicações de se caracterizar determinadas práticas discursivas, particularmente no campo dos discursos da ciência, como uma vulgarização ou reformulação de um discurso-fonte. Fazendo um contraponto à análise de Authier-Revuz<sup>8</sup>), a autora entende as atividades discursivas (de tradução, resumo, paráfrase, bem como determinadas práticas pedagógicas de adaptar um determinado conteúdo para um determinado nível de audiência) como "resultado de uma atividade discursiva que se desenvolveu em condições de produção inteiramente outras (*op. cit.*: p. 86)" e que ela prefere denominar de "divulgação científica".

Deixando de lado as dificuldades do conceito de "vulgarização" e atalhando o caminho rumo ao conceito de "divulgação científica" - que também não dissipa a polêmica do que seja discurso-fonte e discurso parafraseado, original e cópia, mas diminui a força restritiva do primeiro -, o que se pode observar de semelhante nesse discurso político-pedagógico em relação às análises dos discursos de divulgação

---

<sup>8</sup> Esta parece ser uma tendência nas análises de um número significativo de autores franceses.

científica é uma aparente homogeneidade enunciativa. O efeito de tal "homogeneidade" construiria, assim, um conhecimento universal, que esconde as suas condições de produção, tornando-se capaz, nesse caso, de sintetizar e diluir as polêmicas que emperrariam o fazer, o agir na prática cotidiana dos professores. O ponto de ancoragem das condições de produção do saber considerado legítimo, científico - e que é nos Parâmetros, instituído como o ensinável e desejável -, está indiciado apenas nas referências indiretas, através de um termo genérico ou dos nomes das disciplinas ou áreas de pesquisa, que legitimam o dito, tais como:

- *a psicologia da aprendizagem*
- *a psicologia cultural*
- *as ciências da linguagem*
- *psicolinguística*
- *sociolinguística*
- *pragmática*
- *teoria da comunicação*
- *semiótica*
- *análise do discurso*
- *a Ciência e a Literatura*
- *a psicogênese da língua escrita*
- *o avanço dessas ciências*
- *alguns gramáticos*
- *a nova crítica dos fenômenos enunciativos*
- *a produção científica na área*
- *os trabalhos ... resultados de investigações*
- *novas propostas didáticas*
- *conhecimento didático acumulado*
- *o conhecimento disponível*
- *os avanços do conhecimento científico*
- *uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década*

Além dos conceitos particularmente elaborados nos rodapés, outros podem ser encontrados no corpo do texto, comentados ou não:

- *visão muito mais funcional da língua*
- *reflexão sistemática sobre os aspectos discursivos do funcionamento da linguagem*
- *competência discursiva*
- *contextos efetivos de uso da linguagem*
- *análise tipológica de textos*
- *variedade lingüística*
- *variedade padrão*
- *variedade de texto*
- *os filhos do analfabetismo*
- *processo de alfabetização como se ensina", como se aprende*
- *processo de aprendizagem da leitura e da escrita*
- *fracasso escolar*
- *exercícios de prontidão*
- *déficit*
- *o sílabão da cartilha*

Nesse caso, o discurso do outro é discretamente marcado por um conjunto de formas genéricas e universalizadoras, numa referência no campo da ciência, da pesquisa, dos estudos em diversas áreas afins com a educação e a linguagem: história,

lingüística, análise do discurso, psicolingüística, antropologia, sociolingüística, pragmática, gramática textual, literatura, semiótica, psicologia cultural, teoria da comunicação e didática, que representam as fontes de um “conhecimento acumulado”, do “que foi aprendido” e está organizado nos Parâmetros:

seja porque a produção científica na área tornou possível repensar sobre as questões envolvidas no ensino e na aprendizagem da língua, o fato é que a discussão da qualidade do ensino avançou bastante. Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década (PCN1: p. 20. Grifos meus)

Uma outra forma de se interpretar esse procedimento, no discurso pedagógico, recorre ao conceito de “transposição didática” (Chevallard, 1991), noção essa também utilizada nos PCN2.<sup>9</sup> Entendo que esse conceito se aproxima da concepção de vulgarização, ao trabalhar com os processos de transformação de um saber “erudito” em um saber ensinado e ensinável. Para o autor há um momento em que o conhecimento é produzido pelas disciplinas ditas científicas, de onde as instituições legítimas, os currículos, os manuais recortam o que seria ensinável ou o que a escola deve ou pode ensinar. Após esse primeiro momento da “transposição didática”, haveria um segundo, objetivado nas formas de efetivação desse conteúdo na sala de aula. Nessas diversas “passagens”, o autor descreve um processo de esquecimento do saber erudito, da sociogênese desse saber, criando a “ficção da conformidade” ou permitindo “criações didáticas”, em função das necessidades do ensino. Esse processo seria marcado por procedimentos de restrições e/ou controle do saber (dessincretização, despersonalização, programabilidade da aquisição, publicidade do saber e controle social das aprendizagens).

Embora Chevallard reconheça a polêmica e a especificidade de um “mesmo” conhecimento ou conceito quando utilizado por diferentes disciplinas, para ele o que

---

<sup>9</sup> Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a **transposição didática** dos resultados de pesquisas realizadas na lingüística e na educação em geral. (PCN2: p. 67. Grifos meus).

ocorre na passagem do campo da ciência para o campo pedagógico não é idêntico ao que ocorre no interior das disciplinas científicas. Além da “despersonalização”, que, segundo ele, normalmente se dá no processo de publicidade do saber erudito, ou seja, a “perda” da autoria, O autor sugere que um dos efeitos da transposição didática é o de criar, em determinadas circunstâncias, um sentimento de culpa, porque ela levaria à “degradação” do conhecimento legítimo. Essa degradação, aliada a um “envelhecimento” do que foi, em determinado momento, definido como o conhecimento ensinável, é que mobilizaria as reformas, que aparecem para “reelaborar o texto do saber”. E, nesse momento, segundo o autor:

“Não se trata mais de uma simples reorganização por troca mas uma verdadeira reforma dos conjuntos de conteúdos. Reelaborando o texto do saber, notadamente dando uma existência no discurso a aspectos anteriormente não etiquetados, é oferecido ao mesmo tempo os meios, um diagnóstico e uma medicação.” (*op. cit.* p 33)

Mas em que medida o conceito de transposição didática poderia nos interessar, num momento em que tanto se defendeu e se defende o espaço escolar como um dos lugares de produção de conhecimento - e não de reprodução? No processo de “produção de conhecimento” escolar, como se dá a relação com o conhecimento dito científico? Como os conceitos migram de um discurso a outro e estabelecem relações de interdiscursivas, intertextuais?

Guardadas as dimensões dessa teoria e as críticas que já foram a ela endereçadas – apontando um suposto vínculo com as teorias pedagógicas conteudistas – um aspecto que ainda permanece é a necessidade de se compreender as condições sócio-históricas de relação da escola com um conhecimento dito erudito, científico. A releitura dessa obra, nesse momento, evidencia um mecanismo da produção de orientações curriculares, o de estar profundamente marcado por essa relação. As operações discursivas (o interdiscurso, o metadiscorso e a intertextualidade) instituem o quadro do é “importante” ensinar, pautado em referências de uma comunidade letrada – as pesquisas, os pesquisadores, os artigos, as ciências, o que se sabia e o que se sabe agora, segundo os novos cânones das disciplinas

contemporâneas. É uma das discussões fundamentais, hoje, sobre essas orientações situa-se no campo de estratégias “extralingüísticas”, que vão desde as lutas pelo espaço de voz, as políticas educacionais extracurriculares (mas articuladas com os currículos), até a escrita do próprio texto, em suas estratégias lingüísticas. Se Chevallard denunciou a capacidade “criativa” do discurso pedagógico em criar novas categorias ou novos conhecimentos, a partir do saber científico (como é caso, segundo ele, do conceito de distância e dos dois senos, na matemática pedagógica), o que seria, senão esse mesmo incômodo, quando nós, leitores especializados, encontramos, nos programas curriculares ou nos livros didáticos, conceitos re-inventados para servir aos interesses do ensino ou adaptados a uma concepção didática e pedagógica?

Creio que as notas de rodapé e as referências bibliográficas representam essa relação polêmica com o saber erudito, não apenas nos seus aspectos conceituais (ou de fidelidade), mas também nos seus mecanismos discursivos de natureza sócio-política, como veremos a seguir.

### 2.3.1.1. Aspas e citações: o outro, escondido (ou exposto) nos rodapés

A seguir, destaca-se a nota 22, cuja caracterização, segundo as categorias aqui propostas, é dupla, isto é, a nota cumpre tanto uma função metalingüística/metadiscursiva, quanto argumentativa ou de progressão textual. Antes da nota, apresento o parágrafo no qual está inserida, já que nos interessa a sua articulação textual:

“A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou nos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta<sup>22</sup>” (PCN1: p. 37)

“Conforme Northrop Frye, essa relação não é direta nem negativa, mas potencial, tratando-se de um corpo de criações hipotéticas que não se envolve necessariamente com os mundos da verdade e do fato, nem se afasta necessariamente deles, mas pode entrar em todo tipo de relações com ele, indo do mais ao menos complexo.” PCN1: p. 37, grifos meus)

Dois são os aspectos que aqui me interessa ressaltar acerca da nota acima. Primeiramente, credita-se a um autor a referência teórica, o que a torna uma exceção frente às demais notas, e, nesse sentido, explicita-se a heterogeneidade, em contraposição a uma outra possível tendência monológica de um discurso que apaga, na superfície, as marcas do outro. Em segundo lugar, mantém-se, na nota em questão, uma relação estrutural de dependência para com o texto, marcada na retomada anafórica proposta pelo pronome "essa", que se refere à relação entre literatura e realidade.

As notas de número 14, 9, 22, 23 e 38, mencionadas anteriormente, nomeiam os autores e, em alguns casos, a obra de onde se "parafrasearam" os conceitos. Com exceção da nota 14 (dos PCN de 5<sup>o</sup> à 8<sup>o</sup> série) e da nota 23 (1<sup>o</sup> à 4<sup>o</sup> série), todas as outras referências não têm a indicação da obra, deixando-se ao leitor a hipótese de que deve ser a que está relacionada nas referências bibliográficas. A indicação de páginas não ocorre nem quando há uma citação aspeada, como no caso da nota 45 (PCN1), que aponta Júlio Ribeiro e Napoleão Mendes Almeida como os autores da seguinte passagem:

Há, quase sempre, mais de uma possibilidade de pontuar um texto, a ponto de alguns gramáticos<sup>45</sup> apresentarem-na como "a arte de dividir, por meio de sinais gráficos, as partes do discurso que não têm entre si ligação íntima, e de mostrar do modo mais claro as relações que existem entre essas partes". (PCN1, p. 89. Grifos meus.)

Essa é a única vez em que as aspas são utilizadas para marcar o discurso do outro, como citação, no referido documento. Além da função de destaque de tópicos ou subtítulos, outros usos de aspas ocorrem, para constituição de uma alteridade, indiciando também um distanciamento do autor. Como um dedo em riste, as aspas apontam o denegado, aquilo que se opõe ao "desejável" (ou desejado?):

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com "textos" que só servem para ensinar a ler. "Textos" que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases. (PCN1: p. 35. Grifos meus)

Essa visão do que seja um texto adequado ao leitor iniciante transbordou os limites da escola e influenciou até na produção editorial: livros com uma ou duas frases por página e a preocupação de evitar as chamadas “**sílabas complexas**”. (PCN1: p. 36)

Com isso, é possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tratá-los como expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do “**prazer do texto**”, etc. (PCN1: p. 37)

Quando o fez, foi de maneira inadequada: tentou corrigir a fala “**errada**” dos alunos — por não ser coincidente com a variedade lingüística de prestígio social —, com a esperança de evitar que escrevessem errado. (PCN1: p. 49)

Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “**leitores**” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (PCN1: p. 55)

Quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. (PCN1 p. 68)

De modo geral, o ensino da ortografia dá-se por meio da apresentação e repetição verbal de regras, com sentido de “**fórmulas**”, e da correção que o professor faz de redações e ditados, seguida de uma tarefa onde o aluno copia várias vezes as palavras que escreveu errado. (PCN1: p. 84)

(...) se bem que capazes de “**recitar**” as regras quando solicitados — continuam a escrever errado. (PCN1: ibidem)

distinção entre o que é “**produtivo**” e o que é “**improdutivo**” (PCN1: p. 85)

No entanto, a suposição de que os leitores de seu texto seriam crianças de primeira série poderia levar um aluno com excelente desempenho textual a realizar um enorme esforço de ajuste de sua produção ao destinatário e escrever um “**texto**” como os de cartilha por considerá-lo adequado a alunos dessa série. (PCN1: p. 93)

Mas esse mesmo dedo em riste contra o outro pode se desfazer em gesto de autoconfiança narcísica, apresentando os seus próprios conceitos (às vezes disfarçada

numa modalização de distanciamento presente no tempo e modo verbal) ou acenando para um outro com quem se identifica:

É também no primeiro ciclo que se deve iniciar a constituição de algo que se poderia chamar de “papel de estudante”: a disponibilidade para aprender, a responsabilidade com os estudos e com o material escolar, a capacidade de trabalhar em parceria, o respeito a diferentes pontos de vista, o respeito às normas de convivência e aos “**combinados**” do grupo, à preservação do espaço público, entre outras atitudes. (PCN1: p. 103)

É disso que se está falando quando se diz que é preciso “**aprender a ler, lendo**”: de adquirir o conhecimento da correspondência fonográfica, de compreender a natureza e o funcionamento do sistema alfabético, dentro de uma prática ampla de leitura. (PCN1: p. 56)

•“**Leitura**” para os alunos que ainda não lêem de forma independente: (PCN1: p. 117)

a escrita transforma a fala (a constituição da “**fala letrada**”) e a fala influencia a escrita (o aparecimento de “**traços da oralidade**” nos textos escritos). (PCN1: p. 52)

[estratégias] de inferência permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de verificação tornam possível o “**controle**” sobre a eficácia ou não das demais estratégias. (PCN1: p. 53)

Precisará torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “**aprender fazendo**”. (PCN1: p. 58)

Outro exemplo é o que se pode chamar “**Roda de Leitores**”: periodicamente os alunos tomam emprestado um livro (do acervo de classe ou da biblioteca da escola) para ler em casa. (PCN1: p. 63)

o termo “**escritor**” está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir. (PCN1: p. 49)

ao contrário, é preciso aproximá-los, principalmente quando são iniciados “**oficialmente**” no mundo da escrita por meio da alfabetização. (PCN1: p. 67)

O termo “**rascunho**” está sendo usado aqui com o sentido de “**esboço**” e não com o sentido que lhe é habitual em muitas escolas de texto escrito com “letra feia” que precisa ser “passado a limpo”. (PCN1: p. 73.)

A constatação das dificuldades inerentes ao ato de escrever textos — dificuldades decorrentes da exigência de coordenar muitos aspectos ao mesmo tempo — requer a apresentação de propostas para os alunos

iniciantes que, de certa forma, possam “eliminar” algumas delas, para que se concentrem em outras. PCN1 p. 74)

Mas não é qualquer texto que, além de permitir este tipo de “leitura”. (PCN1 p. 83)

Os casos em que as regras existem podem ser descritos 38 como produzidos por princípios geradores “biunívocos”, “contextuais” e “morfológicos”. (PCN1: p. 86)

O termo “portador” está sendo utilizado aqui para referir-se a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente. (PCN1: p. 53.)

Tipograficamente, os pés de página ficam em realce, são fronteiras do texto. Mas, se considerarmos aquilo que neles se inscreve - um texto relativamente autônomo em relação ao texto central, que desloca do centro aquilo que hipoteticamente lhe pertenceria -, essa zona periférica poderia ser considerada um subterfúgio de apagamento de vozes ou de autoridade legitimadoras desse discurso. Em outros termos, a leitura que aqui se faz é a de uma relação contraditória ou mesmo ambígua, difusa, com relação ao discurso “acadêmico”, “científico”. Ora se recorre a ele, de forma explícita, ora se escondem as cumplicidades de um jogo de negociações estratégicas para uma “boa” recepção desse discurso. Nessa direção, seria possível inferir sentidos para a inclusão dessa ou daquela paternidade (ou maternidade) de determinados conceitos, que só se explicitam nos subterrâneos do texto? Vejam-se as seguintes notas:

Essa organização articula propostas de João Wanderley Geraldi para o ensino de Língua Portuguesa, apresentadas em “Unidades básicas do ensino de Português” (In O texto na sala de aula) e em “Construção de um novo modo de ensinar/aprender a Língua Portuguesa”(In Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação). (PCN2, p. 35. Grifos meus.)

Trata-se, sobretudo, da pesquisa sobre quais idéias (ou hipóteses) as crianças constróem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la. Os resultados dessa pesquisa encontram-se publicados, no Brasil, no livro A psicogênese da língua escrita, que consta da bibliografia deste documento. (PCN1, p. 20. Grifos meus.)

O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly. (PCN1, p. 26. Grifos meus.)

Conforme Northrop Frye, essa relação não é direta nem negativa, mas potencial, tratando-se de um corpo de criações hipotéticas que não se envolve necessariamente com os mundos da verdade e do fato, nem se afasta necessariamente deles, mas pode entrar em todo tipo de relações com ele, indo do mais ao menos explícito. (PCN1, p. 37. Grifos meus.)

Os termos “análise lingüística”, “atividade epilingüística” e “atividade metalingüística” são utilizados aqui como propostos por João Wanderley Geraldi, no livro Portos de Passagem. (PCN1, p. 38. Grifos meus.)

Utilizou-se aqui a descrição proposta por Artur Gomes de Morais e Ana Teberosky. (PCN1, p. 86. Grifos meus.)

Julio Ribeiro (Almeida, 1994) e Napoleão Mendes de Almeida. (PCN1, p. 89. Grifos meus.)

Parece fácil observar que a referência explícita a Geraldi, Bakhtin, Bronckart e Schneuwly, e, indiretamente, a Ferreira (através da obra *A psicogênese da língua escrita* e de Morais e Teberosky), reforça tendências organizadoras desse discurso, como já apontado neste trabalho. No entanto, duas perguntas ficam, por enquanto, sem resposta: 1) Por que a presença de Northrop Frye e de J. R. Almeida e Napoleão Mendes de Almeida? e 2) Por que o crédito dos conceitos de “gênero”, “análise lingüística”, “atividade epilingüística”, “atividade metalingüística”, assim como de descrições das “unidades básicas ensino de Português” e das hipóteses psicogenéticas sobre a escrita, em detrimento a outras, tais como “coesão”, “coerência”, “texto”, “textualidade”, “interação”, “letramento”, “competência”, “discurso”, “prontidão” etc.?

Não seria esse fenômeno o próprio “esquecimento”, no sentido que lhe confere Pêcheux, que não é especificidade do pedagógico, da vulgarização, mas é constitutivo do discurso? Ou seria a “ilusão de conformidade” (Chevallard, 1991)? É esse apagamento/esquecimento das origens que faz com que, paulatinamente, determinados conceitos e expressões, que carregaram, em determinados momentos, o nome do pai, passem a um domínio do “anônimo”. O que não quer dizer que elas tenham um único sentido e sejam facilmente reconhecidas. Elas podem ser tacitamente re-significadas, o que exige estratégias de controle dos seus sentidos.

Moirand (1988) exemplifica esse movimento com alguns conceitos, tais como "competência/performance", "competência de comunicação", "enunciação", "função", "intenção de comunicação", "língua/fala", "motivação", "objetivo", "paradigma/sintagma", "situação" e "estrutura", que vão perdendo aos poucos suas filiações, aparecendo, inclusive, em textos publicitários da *Lingue française dans le monde*.

Esse movimento só poderia ser recuperado através da análise comparativa de discursos pedagógicos, a exemplo de determinadas revistas e dos textos acadêmicos, que tendem a trabalhar com mais explicitude as marcas de heterogeneidade.

### 2.3.1.2. Notas "de fato" interessantes

Quando se usa aqui a expressão "de fato", a intenção é marcar a existência sociocultural extra-escolar dessas atividades discursivas, sua existência no interior de práticas sociais comunicativas não-escolarizadas. (PCN1: 32. Grifos meus.)

A expressão adverbial "de fato" torna particular a nota de número 14 dos PCN para o Ensino Fundamental. O modalizador não é um conceito, mas um direcionamento argumentativo que incide sobre a manifestação explícita do autor. Nesse caso, à expressão "de fato" subjaz uma concepção pedagógica sobre a língua e a linguagem, estruturada em bases teóricas que se voltam para as práticas culturais que acontecem fora dos muros escolares. "De fato" seria, então, tudo que é "real", "verdadeiro", "autêntico", "social", "cultural", "efetivo", "eficaz", que existe fora da escola e que ainda não foi, mas precisa ser escolarizado, para fazer frente ao "irreal", "artificial", "falsificado", ao que é típico de uma prática escolar ultrapassada, ineficaz. Tudo na escola deverá ser "de fato": o texto, a comunicação, o ensino-aprendizagem, o professor, o aluno.

Em lugar da pseudo-aprendizagem (que levou ao "fracasso escolar"), das atividades de treinamento, devem estar "atividades que façam sentido" e que sejam "eficazes", a comunicação efetiva, significativa, portanto, a aprendizagem:

Essas evidências de fracasso escolar apontam a necessidade da reestruturação do ensino de Língua Portuguesa, com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e da escrita. (PCN1: p. 19, Grifos meus.)

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois seria descabido “treinar” o uso mais formal da fala. A aprendizagem de procedimentos eficazes tanto de fala como de escuta, em contextos mais formais, dificilmente ocorrerá se a escola não tomar para si a tarefa de promovê-la. (PCN1: P. 32. Grifos meus.)

que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas. situações de uso de fato. (PCN1: p.43. Grifos meus.)

atividades dos mais variados tipos, mas que tenham sempre sentido de comunicação de fato: exposição oral, sobre temas estudados apenas por quem expõe; descrição do funcionamento de aparelhos e equipamentos em situações onde isso se faça necessário; narração de acontecimentos e fatos conhecidos apenas por quem narra, etc. (PCN1: p. 51. Grifos meus.)

Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato; é preciso negociar o conhecimento que já se tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes. (PCN1: p. 56. Grifos meus.)

Para avaliar segundo os critérios estabelecidos é necessário considerar indicadores bastante precisos que sirvam para identificar de fato as aprendizagens realizadas. (PCN1: p. 95. Grifos meus.)

No entanto, a análise daquilo que foi ou não aprendido precisa ser realizada num contexto em que se considere também o que foi de fato ensinado e a maneira pela qual isso foi feito. (PCN1: p. 96. Grifos meus.)

Uma prática constante de leitura na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos, modalidades e textos que caracterizam as práticas de leitura de fato. (PCN1: p. 57. Grifos meus.)

Ao selecionar recursos didáticos para o trabalho pedagógico na área de Língua Portuguesa, deve-se levar em consideração os seguintes aspectos: sua utilização nas diferentes situações de comunicação de fato; e as necessidade colocadas pelas situações de ensino e aprendizagem. (PCN1 p. 91. Grifos meus.)

Em lugar das situações comunicativas sem destinatários, artificiais, entram em cena os leitores “de fato”, o professor e o aluno, usuários competentes, efetivos da língua:

O trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. (PCN1: p. 87. Grifos meus.)

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta **verdadeiramente** de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. (PCN1: p. 48. Grifos meus.)

Os pseudotextos, que só existem na escola devem ser substituídos pelos textos autênticos, produzidos “fora da escola”:

Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual. (PCN1: p. 34. Grifos meus.)

O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato. (Obra: p.?. Grifos meus.)

Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. (PCN1: p. 54. Grifos meus.)

Formar escritores competentes, supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (PCN1: p. 68. Grifos meus.)

O eixo básico da lógica de argumentação em favor de uma “nova prática” de ensino da língua se organiza na proposição de um utópico mundo, situado fora da escola, onde a comunicação ocorre, “de fato”, sem restrições, onde o leitor tem a liberdade de escolher o gênero textual e os modos de ler, como nessa passagem exemplar do documento:

possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola; - garantir que os alunos não sejam importunados durante os momentos de leitura com perguntas sobre o que estão achando, se estão entendendo e outras questões.

Em síntese, pode-se observar, a partir de alguns recortes aqui analisados, que haveria nesse discurso, de um lado, uma heterogeneidade enunciativa ambígua e/ou difusamente delimitada, através de algumas filiações genéricas, por meio dos nomes das disciplinas, de termos incorporados e mesmo de algumas poucas marcas explícitas de citação e de aspas, na incorporação de termos. Do ponto de vista intertextual, esse discurso é pouco marcado na superfície do texto, mas, numa perspectiva de um dialogismo interacional, que interpõe locutor/alocutário, há marcas de um contradiscurso, observadas nas aspas, que o indiciam, e particularmente no modalizador “de fato”.

O que se evidencia, nesse percurso, é a necessidade de um contraponto entre vários discursos do campo pedagógico, que permita compreender não só as particularidades da interlocução com outros discursos, como também os processos de “esquecimento” das palavras alheias enquanto mecanismos de construção de referências pedagógicas. Parece que, mesmo não se tendo feito esse trabalho comparativo aqui, é possível garantir que nos discursos de orientações curriculares não se encontram os mesmos procedimentos de outros textos pedagógicos, tais como artigos de revistas, livros, teses etc., que pretendem também produzir referências ou orientações pedagógicas.

### 2.3.2 Atividades Argumentativas

No Brasil, essa visão assumiu a forma didática de um conjunto de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. Essas atividades, conhecidas como “prontidão para alfabetização”, costumavam ocupar o primeiro bimestre da primeira série. A hipótese subjacente era de que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever. (PCN1: p. 20. Grifos meus.)

Isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo. (PCN1: p. 21. Grifos meus.)

Uma delas é “agora não é mais para corrigir nada”. Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro — o que exige conhecimento nem sempre disponível. (PCN1: p. 29. Grifos meus.)

Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros. (PCN1: p. 34. Grifos meus.)

Um aspecto que parece inédito, em algumas das notas aqui abordadas, é a sua forma de articulação com o texto, em que se configura uma relação formalmente marcada de continuidade e de progressão temática, contribuindo para coesão e coerência internas ao texto. Partindo-se da hipótese de que as notas guardariam uma “autonomia” formal em relação ao texto, essas que se destacam acima, diferentemente, poderiam até mesmo integrar o texto sem nenhuma exigência de adequações lingüísticas. Vejamos alguns exemplos, nos quais fiz uma montagem, deslocando as notas (aqui, indicadas entre colchetes) para o interior do texto, de forma a inseri-las no ponto de entrada da nota:

#### Fragmento 1:

O conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar – o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de “prontidão”. Pensava-se que aos alunos que fracassavam devia faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender.<sup>1</sup> [No Brasil, essa visão assumiu a forma didática de um conjunto de atividades mimeografadas que deveriam ser realizadas antes de iniciar-se a alfabetização. Essas atividades, conhecidas como “prontidão para alfabetização”, costumavam ocupar o primeiro bimestre da primeira série. A hipótese subjacente era de que o treino de um conjunto de habilidades psicomotoras produziria as condições necessárias para aprender a ler e a escrever.]

**Fragmento 1 (continuação):**

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever “como se aprende”. Produziram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua.<sup>2</sup> [Trata-se, sobretudo, da pesquisa sobre quais idéias (ou hipóteses) as crianças constroem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la. Os resultados dessa pesquisa encontram-se publicados, no Brasil, no livro *A psicogênese da língua escrita*, que consta da bibliografia deste documento.] (PCN1: p. 20)

No segundo parágrafo do fragmento acima reproduzido, o leitor nem precisa deslocar o olhar para o pé de página, a fim de ler a nota 2, pois ela continua, graficamente, o texto; e a de número 1 também está bem próxima, no parágrafo que precede o da nota 1. Essa composição aqui forjada também não interfere na inserção do parágrafo que dá continuidade ao texto, na página 21.

**Fragmento 2:**

Tem-se observado que a afirmação de que o conhecimento é uma construção do aprendiz vem sendo interpretada de maneira espontaneísta, como se fosse possível que os alunos aprendessem os conteúdos escolares simplesmente por serem expostos a eles. Esse tipo de desinformação — que parece acompanhar a emergência de práticas pedagógicas inovadoras — tem assumido formas que acabam por esvaziar a função do professor.<sup>12</sup> [Uma delas é “agora não é mais para corrigir nada”. Isso não é verdade, a correção é bem-vinda sempre que for informativa. O problema é que, para decidir quando e qual correção é informativa, deve-se poder interpretar o erro — o que exige conhecimento nem sempre disponível.] (PCN1: p. 29)

**Fragmento 3:**

Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador<sup>18</sup>, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual.<sup>19</sup> [Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros.] (PCN1: p. 34)

Nessas duas passagens, pelos mecanismos anafóricos (“uma delas” e “isto é”) fica bem mais evidente a hipótese de convocação do leitor para “juntar” nota e texto, num mesmo procedimento de leitura.

## 2.4 Argumentatividade e enunciação

Se a argumentação apresenta, de um lado, orientações “lógico-discursivas” ou de “pensamento” (demonstrando, explicando, definindo...), por outro, a argumentatividade é constitutiva das formas pelas quais o locutor situa a si e a seu interlocutor. Dentre as operações que balizam a relação autor-leitor destacam-se formulações de um enunciador que se distancia tanto para denunciar quanto para defender seu posicionamento e oferecer orientações didáticas.

A força dessas formulações, que situam o enunciador, resume-se, em última análise, à constituição de um conjunto de necessidades, do dever fazer, através de avaliações, constatações, que conduzem a efeitos ou atos de fala maiores, tais como a permissão, a obrigação ou a interdição. Essa faceta deôntica, avaliativa e prescritiva, ultrapassaria, então, a fachada de um discurso argumentativo fundado na exemplificação, na definição, na descrição, na constatação etc., permitindo, assim como o fez Moirand (1988), entender essas operações como “pragmático-discursivas”.

Nesse sentido, é interessante retomar o uso recorrente do tempo verbal no passado, para indicar comportamentos e pressupostos ultrapassados, datados (os exercícios de prontidão, a memorização, a correção dos erros gramaticais etc.), contrapondo-se ao presente (o desejável, o permitido), numa postura diferente da que adota o enunciador das orientações curriculares estaduais, que busca instituir novas referências, através da denúncia explícita de uma prática indesejável ainda presente nas escolas:

Essas reflexões tornam evidente que a maneira como a escola vem trabalhando a linguagem não tem possibilitado aos seus usuários, um efetivo domínio da língua, o que nos coloca diante da necessidade de optar por uma nova concepção de língua e linguagem que fundamente uma nova prática. (SEE/RN, 1992: p. 195)

O ensino da gramática tem-se mostrado um dos fatores mais prejudiciais à aprendizagem da linguagem, isto porque, até hoje, não existem evidências de que o fato de se saber gramática ajuda no processo de comunicação. (...)

Afirmamos, ainda, a partir do exposto, que o ensino da gramática como vem se processando é contraproducente, pois muitos alunos são bloqueados quando tentam realizar a escrita por medo de não saberem

concordar entre si os elementos estruturais da língua” (SEE/PI, 1994: p.17-18)

A escola reforça a discriminação quando impõe a variedade padrão, desconsiderando a variedade de do aluno. Mostra-lhe que sua posição é inferior, aprofunda-lhe a consciência da incompetência, nega-lhe a cultura e tira-lhe o direito à fala. (SEE/MG, 1996: p.30-31. v. I)

A leitura literária não equivale à leitura formativa, embora a escola venha ignorando a primeira em função da segunda. (SEE/MG, 1995: p. 17. v. I)

Esta análise nos leva a um impasse, na medida em que a forma como a escola tem trabalhado a questão da linguagem, não tem dado conta do efetivo domínio da língua. Como vimos, o aluno sai da escola com um certo verniz gramatical e com algum domínio das estruturas da língua padrão, resultado desses processos de ensino. (SEE/SC, 1994: p. 18)

Vejamos uma passagem dos PCN1 onde o denegado se situa em um tempo passado, datado e que se acredita superado pela produção e circulação de um novo conhecimento:

O conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar – o que tinha sua lógica, visto que para uma parte dos alunos o ensino parecia funcionar. Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de “prontidão”. Pensava-se que aos alunos que fracassavam faltava algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender.

No início dos anos 80, começaram a circular, entre educadores, livros e artigos que davam conta de uma mudança na forma de compreender o processo de alfabetização; deslocavam a ênfase habitualmente posta em “como se ensina” e buscavam descrever “como se aprende”. Tiveram grande impacto os trabalhos que relatavam resultados de investigações, em especial a psicogênese da língua escrita.

As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também a contribuição de outras áreas, como a psicologia da aprendizagem, a psicologia cultural e as ciências da linguagem. O avanço dessas ciências possibilita receber contribuições tanto da psicolinguística quanto da sociolinguística; tanto da pragmática, da gramática textual, da teoria da comunicação, quanto da semiótica, da análise do discurso. (PCN1:21-22)

A ambigüidade não é um procedimento intrinsecamente ruim, assim como não o é qualquer outro, mas ganha sentidos positivos ou negativos, em função das condições de leitura, dos efeitos que produz. Reverenciado por uma bibliografia sofisticada e sustentado por estratégias de universalização e neutralização de um suposto saber produzido pelas disciplinas contemporâneas da linguagem (das ciências da linguagem, das novas propostas didáticas, da psicologia cultural, da psicologia da aprendizagem, da sociolinguística, da pragmática, da teoria da comunicação, da semiótica, da análise do discurso, da psicolinguística, da Ciência e da Literatura), esse discurso deixa sob suspeita a escola e o professor. A escola é o lugar de constituição do denegado e que só transborda no que é negativo, produzindo o fracasso, o pseudotexto, o pseudoleitor... Assim, não se culpa diretamente o professor, mas as práticas escolares, que se opõem às práticas sociais, acadêmicas, científicas ou não, que ocorrem numa relação de exterioridade com a escola. O duplo movimento de apontar para si mesmo e para o outro, através das aspas ou dos modalizadores, aliados a um desvio do olhar do enunciador e do enunciatário para a escola como um terceiro lugar, é que parece permitir piscadelas de cumplicidade entre autor-leitor. Essa relação ocorre por mecanismos complementares de "erudição" e de "facilitação", que permitiriam compor uma imagem do autor-leitor de dupla face. Mas parece ser também esse procedimento que levaria um leitor mais especializado a identificar uma "salada" ou uma "geléia geral", explicada pelas condições de produção desse texto: um grupo de autores oriundos de instituições e comunidades discursivas diferentes que têm que negociar sentidos e estratégias, num quadro de expectativas e pressões sócio-políticas. Nesse sentido, minha hipótese é a de que quanto mais democrática ou coletiva é a produção de um texto, mais polêmico, aberto, "fragmentado", ele tende a ser. Provavelmente, isto explique o fato de alguns dos documentos estaduais terem uma configuração de projeto, de esboço a ser continuado, de perguntas e sugestões, de uma forma mais acentuada do que os PCN que, enquanto texto, pretendem-se mais acabados e definitivos.

### 3. Referências bibliográficas: por que eles são referenciados?

Penso que posso compartilhar com Soares (1997: p. 120) o estranhamento em relação às referências bibliográficas: "o tópico sobre 'a especificidade do texto literário' é de uma inadequação surpreendente para o pretendido leitor dos PCN (chega-se a citar – em rodapé, é verdade – Northrop Frye".<sup>10</sup>

Que relação se estabeleceria entre as referências e o texto, e quais os desdobramentos discursivos, os efeitos de sentido? Por que as referências bibliográficas, se elas não se dirigem, preferencialmente ao professor-leitor e nem estão articuladas com o texto? Que critérios ou conveniências justificam a referência a determinados autores e a exclusão de outros?

Dos oitenta títulos presentes nos PCN1 (ver quadro de autores, anexo 7) e cento e dois, nos PCN2, apenas sete estão referenciados, ainda que de forma incompleta, em notas de rodapé (Ver PCN1, p. 22 e 23): a primeira remete o leitor à obra *A psicogênese da língua escrita*, que consta das referências bibliográficas, mas sem autoria e data; a segunda, justificando a apropriação do conceito de gênero em Bronckart e Schneuwly; a terceira, para explicitar a relação entre literatura e realidade, a partir de Northrop Frye; a quarta faz referência ao livro *Portos de Passagem*, com o nome do autor – João Wanderley Geraldi -, de onde foram retiradas as noções de "atividade lingüística", "epilingüística" e "metalingüística"; a quinta nota apresenta uma noção de parágrafo, segundo Todorov; e a última faz referência à obra de N. M. Almeida e Júlio Ribeiro.

Compagnon (*op. cit.*) diz que, sem as notas, o texto é inundado, já que elas são "peças de defesa (referências eruditas, acertos de contas, demarcações sutis, denegações acessórias, recuos encobertos)" que rememoram ao leitor (e ao autor) "as muletas, as estacas" - as referências - sobre as quais o texto se apoia. (p. 81-2) A nota, segundo o autor, ligaria a epígrafe à bibliografia, designando, assim, o autor como fonte de regulação, de controle da escrita. Se as referências são portas de entrada (embora situadas no final do texto), um mapa para o leitor, a sua articulação com os

---

<sup>10</sup> Parecer enviado ao MEC: *Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais; algumas anotações* (mimeo).

outros elementos periféricos e com o miolo do texto seria uma das condições para a "consistência" discursiva ou um efeito de evidência, que seduz ou convence o leitor. Admitindo, entre outras possíveis, essa função da perigrafia, a não articulação no interior dela mesma e com o texto pode também ter esse efeito de inundação, até mais do que a ausência de notas. No caso dos PCN, essa "desarticulação" se torna mais evidente também pela ausência de citações, exceto em alguns poucos casos, como já apontado anteriormente.

Nesse sentido, as referências constituiriam um outro texto, um apêndice, quase uma intimidação ou uma frustração. Intimidação para um leitor que não estabelece com elas uma relação mais íntima, por sugerir a hipótese de que algum problema de leitura deve-se ao desconhecimento dos textos que constituem o universo interdiscursivo. Frustração para o leitor que se reconhece, num primeiro momento, naquele mapa, ao final do texto, mas que se perde nas coordenadas textuais que retomariam essa "cartografia" textual.

Mas mesmo sem conexões textualmente constituídas, a bibliografia estabelece referências que marcam um discurso contemporâneo sobre o ensino de Português. Isso pode ser rastreado tanto pela reincidência de títulos ou autores nos dois volumes dos PCN e nas propostas dos estados brasileiros, quanto pelos títulos únicos, mas também indiciários desse momento discursivo.

Nos PCN, entre oitenta títulos do volume de 1º à 4ª série e os cento e dois destinados à segunda fase do Ensino Fundamental, a reincidência de quarenta e sete títulos nos dois volumes certamente enfatiza referências de sustentação ou de legitimação do discurso oficial sobre o ensino de Português.<sup>11</sup>

O quadro do Anexo 6 oferece um panorama dos autores mais citados nos currículos dos estados e nos PCN, e, a partir dele, serão feitas algumas indagações.

---

<sup>11</sup> Ver anexos 5 e 6, referências bibliográficas dos currículos e dos PCN.

### 3.1. De Bakhtin a Napoleão

Bakhtin abre o mapa de autores, sendo parafraseado e até literalmente utilizado (apesar da ausência de convenções de citação) nos PCN de 5º à 8º série, através da noção de gênero enquanto enunciados relativamente estáveis, histórica e socialmente constituídos nas diversas esferas de comunicação. Em *Estética da Criação Verbal*, o leitor desse documento oficial poderá reencontrar os três elementos constitutivos do gênero: "conteúdo temático", "construção composicional" e "estilo", incorporados aos PCN2. Vejamos algumas passagens no documento oficial e no autor russo, em cujo trabalho essas noções se situam:

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

- conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências, que compõem o texto etc. (PCN2: p. 21)

Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera da comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 1997: p. 279)

Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (Bakhtin, op. cit.: p. 284)

Esse mesmo fenômeno do anonimato ou da ausência de créditos a outros textos ocorre com um conceito de texto amplamente difundido nas vozes de teóricos da lingüística textual:

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (PCN1: p. 21. Grifos meus.)

Textualidade ou textura é o que faz de uma seqüência lingüística um texto e não uma seqüência ou um amontoado aleatório de frases ou palavras. A seqüência é percebida como texto quando aquele que a recebe é capaz de percebê-la como uma unidade significativa global. (Koch et Travaglia, 1995: p. 26. Grifos meus.)

Halliday e Hasan (1976) dizem que a coesão tem a ver com o modo como o texto está estruturado semanticamente. É, portanto, um conceito semântico que se refere às relações de significado que existem dentro do texto e fazem dele um texto e não uma seqüência aleatória de frases. (Koch et Travaglia, 1995: p. 26. Grifos meus.)

Os currículos estaduais que precedem os PCN já trazem as pegadas de Bakhtin, tanto pela referência explicitamente marcada em seis deles (Paraná, Rio Grande do Sul, Ceará, Rio Grande do Norte, Mato Grosso do Sul e Santa Catarina), quanto através de outros autores que nele se referenciam, principalmente J. W. Geraldí, quase que unanimemente citado nesses documentos. Nos 20 currículos analisados, dois não apresentam referências (Tocantins e Distrito Federal), embora o segundo faça citações no corpo do texto; o de Alagoas indica apenas duas gramáticas como "livros a serem consultados", e o da Paraíba indica quatro manuais didáticos, uma Gramática (de Cegalla) e alguns textos oficiais da SEE/PB sobre currículo. Dos outros dezesseis, Geraldí está ausente apenas das propostas do Rio de Janeiro e do Pará. Essa projeção quantitativa não garante a representatividade de todas as tendências ou eixos teóricos que organizam esse discurso, mas compõem um quadro significativo, se ajuntarmos a

esses números anteriores mais quatro autores citados nos PCN, quais sejam, Paulo Freire (doze referências), Emília Ferreiro (treze), Rodolfo Ilari (dez) e Magda Soares (nove).

Uma maneira possível de interpretar esse primeiro recorte das referências seria apontando três eixos básicos que “inauguraram” e vêm mantendo uma concepção de ensino-aprendizagem do Português nas três últimas décadas. Nesse sentido, Paulo Freire comporia o pano de fundo de um discurso voltado para uma “pedagogia sociológica”, cuja mobilização se sustenta num espaço de utopia de superação da opressão pela voz dos oprimidos e que, mesmo não se explicitando os elos que se mantêm com as reflexões feitas por esse autor, ele é presença num certo discurso sobre mudanças na educação.

Paralelamente, Geraldi e o grupo de autores que ele organiza em *O texto na sala de aula* delineiam concepções de língua, texto, leitura e gramática, de interesse pedagógico, ou seja, articuladas com uma concepção de práticas de leitura e produção de textos e de análise lingüística. Parece sintomática a formação desse discurso, ou seja, a educação, ou melhor, a pedagogia da sala de aula sendo falada, preferencialmente, por autores do campo da lingüística. Nesse caso, os autores são, em sua maioria, “teóricos”, estudiosos da língua e da literatura, vinculados a institutos ou faculdades de estudos sobre a língua/linguagem que tratam da “didática”, da “pedagogia”.<sup>12</sup> Além do autor organizador (Geraldi), Sírio Possenti, Hakira Osakabe, Lígia Chiappini Moraes Leite, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria Nilma Goes da Fonseca, Luiz Percival Leme Britto, Milton José de Almeida compõem o quadro de autores que integram a edição revisada de 1997, na qual se suprimiram dois artigos que constavam da primeira edição (1984).

A coletânea de Ilari (1985), por sua vez, acompanharia movimento semelhante ao de Geraldi, representando uma trajetória de constituição de referências lingüísticas, dadas por lingüistas, para o ensino de Português, particularmente no esboço de perspectivas que objetivem um “novo” lugar para a Gramática, a ovelha negra do ensino desde a década de 70. Reunindo seis artigos, dos quais cinco foram escritos no

---

<sup>12</sup> Apenas um dos autores, Luiz Percival Leme Britto, na época da primeira publicação, não era professor universitário, mas estava vinculado ao IEL/UNICAMP como aluno da Pós-graduação em Lingüística.

período de 1974 a 1985, é interessante atentar para o tema desses artigos, cujos títulos são: "O papel da lingüística nos cursos de letras", apresentado no Grupo de Estudos Lingüísticos (GEL), em 1983; "Aspectos do ensino do vocabulário", escrito para o CENP da SEE/SP (1978); "Uma nota sobre redação escolar", também apresentado no GEL, em 1978; "Lingüística e ensino da língua", palestra proferida no VIII Curso de Férias do Instituto de Estudos Brasileiros sobre "A expansão da língua" (1980); "Tem a lingüística contribuído para o desenvolvimento dos estudos literários?", GEL, 1980; "Argumentação sintática e gramática escolar", de 1985.<sup>13</sup>

Soares (1986) também chega aos PCN na mesma corrente de produção dos currículos dos diversos estados brasileiros. Nesse caso, o movimento é inverso, ou seja, é uma voz que vem da pedagogia, da educação, para construir um discurso fortemente sustentado na sociolingüística e na sociologia da educação, fazendo frente a teses consideradas equivocadas que sustentavam (sustentam) a prática de ensino de língua nas escolas e que eram (são) legitimadas por um tripé fincado *na lingüística, na psicologia e na sociologia*. O "vocabulário crítico" e a "bibliografia comentada" são pontos de um território discursivo da época: "bidialetalismo", "camadas populares", "classe média", "classes sociais", "classes dominadas", "desfavorecidas", "classes dominantes", "favorecidas", "privilegiadas", "dialeto-padrão", "dialeto não-padrão", "dialetos populares", "estigmatizados", "hipercorreção" e "sociolingüística", inspirados em uma bibliografia organizada em cinco itens: 1) *Escola e marginalidade* (Brandão, Cresas, Patto, Kramer, Mello, Saviani, Snyders); 2) *Sociolingüística e marginalidade* (Dittmar, Edwards, Hudson, Lemle, Preti, Stubbs, Tarallo, Trudgill); 3) Bernstein (com três títulos); 4) Labov (com quatro títulos) e 5) Bourdieu (com seis títulos).

É sintomática essa articulação entre lingüística e pedagogia, visualizada na própria estrutura proposta na nova edição da coletânea de Geraldí. A primeira parte chama-se "Fundamentos", a segunda, "Práticas de sala de aula", a terceira, "Sobre a leitura na escola", e a quarta, "Sobre a produção de textos na escola".<sup>14</sup> Assim como as

<sup>13</sup> Pela ausência de observações na parte intitulada "proveniência dos artigos", conclui-se que esse artigo foi publicado pela primeira vez nessa coletânea.

<sup>14</sup> Ver o Anexo 7, que traz o sumário dessa obra.

orientações curriculares dos anos 80 e 90, bem como os PCN, essa obra repete uma certa tendência de organização típica do discurso curricular ou do discurso pedagógico: primeiro, os fundamentos do ensino-aprendizagem, depois, os conteúdos ou as práticas, seguindo-se a avaliação, e, por último, as "sugestões de leitura" ou "referências bibliográficas". Com ênfase na lingüística, os temas propostos passam também pela literatura; basta observarmos o conteúdo de três artigos, um de Lígia Chiappini Morais Leite - "Gramática e literatura: desencontros e esperanças"-, outro de Geraldi e Maria Nilma Góes da Fonseca - "O circuito do livro e a escola" - e o de Hakira Osakabe - "Ensino de gramática e ensino de literatura".

A comparação de alguns aspectos desses dois textos (currículo e o de Geraldi) quer apenas apontar um movimento do discurso pedagógico que se entrecruza em lugares diferentes e é constituído no confronto e na confluência de vozes e textos diversos. Por isso, guardadas as diferenças (relevantes, por sinal!), poderíamos apontar um pouco mais essas semelhanças, através dos tópicos ou temáticas tratadas. Essas semelhanças não significam que o posicionamento seja o mesmo e que as condições de leitura e de efeitos de sentido também sejam idênticos. Mas essas semelhanças reforçam a natureza sócio-histórica dos gêneros discursivos, intensificando também a suspeita de que pode ser ingênua a crença de que é preferencialmente a forma composicional das orientações oficiais que afasta o seu leitor. Também é esta "homogeneidade aparente" que dá ao discurso oficial a sua cara de "novo", motivo pelo qual ousa afirmar que esse discurso contemporâneo oficializa "novas" tendências para o ensino de Português.

Na parte "Fundamentos" que abrem *O texto na sala de aula*, propõe-se uma discussão sobre a concepção do objeto de ensino de Português, em torno da questão da variação lingüística e de sua relação com aspectos sócio-políticos, das concepções de língua, de gramática e de literatura.<sup>15</sup> O conteúdo ou as práticas preenchem, como

---

<sup>15</sup> Esses temas se organizam pelos seguintes títulos "Português: uma só língua?", "quem tem direito à fala?", "as variações lingüísticas", "as concepções de linguagem", "as concepções de literatura", "a linguagem como trabalho não alienado", "concepção de criança e de língua", "conceituando gramática", "ensino da língua e da metalinguagem", "não faz sentido ensinar nomenclatura se...", "conceituando gramática", "conceituando língua", "ensino de gramática e de literatura", "gramática e literatura" etc.)

já foi dito, a segunda parte com algumas orientações em torno da prática da leitura e da produção de textos na sala de aula, concluindo-se com uma discussão sobre a avaliação ("Escrita, uso da escrita e avaliação"). A "Bibliografia" da primeira edição, com quatro títulos, foi ampliada para trinta e dois títulos, somados a uma segunda lista - "Sugestões de leituras" -, contendo cinquenta e seis indicações bibliográficas.

Em termos, alguns tópicos ou temas articuladores dos PCN de 5º à 8ª série são semelhantes: na primeira parte, alguns pressupostos em torno da variação ("Implicações da questão da variação lingüística para a prática pedagógica"), concepção de língua, de Gramática e de Literatura ("Ensino e natureza da linguagem", "a especificidade do texto literário", "discurso e suas condições de produção", "a reflexão gramatical na prática pedagógica" etc.); na segunda, as práticas e a avaliação das mesmas ("Conteúdos, Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem"; "Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos"; "Prática de produção de textos orais e escritos"); e, na última, a Bibliografia.

No entanto, entre inúmeras diferenças, uma me parece instigante, embora esperada, dentro de uma lógica do discurso. Sabendo-se ser incontestável a faceta política do discurso oficial, é nele, paradoxalmente (ou por isso!) que se dilui um dos fatores mais importantes da natureza política da língua, ou seja, o condicionante sócio-histórico da Gramática, da Norma Padrão. Embora se alie o tempo todo o aprendizado da língua, da Norma Culta como condição automática para a constituição da cidadania, não se reconhece o conteúdo político da norma ou da variedade que supostamente levaria a essa cidadania, além de se alimentar a crença numa competência lingüística e/ou discursiva e textual que garantiria uma "eficácia" da comunicação e da constituição de sujeitos sociais plenos de direito. Diferentemente, a coletânea de Geraldi traz um artigo dedicado à "Gramática e política", assinado por Sírio Possenti. Nos PCN não se discutem "fatos sociais" e "fatos lingüísticos" nem os aspectos políticos das gramáticas. O apagamento do próprio conteúdo histórico da língua como objeto de ensino parece propiciar esse aspecto político e/ou ideológico das gramáticas e do ensino da língua. O que se torna ainda mais contraditório é o fato de essas orientações se autodenominarem como discursivas e/ou enunciativas. A

unidade de tratamento é o texto, e a perspectiva é discursiva, cujas referências estariam indicadas na bibliografia: Bakhtin, Geraldi, Orlandi e outros.

Se a referência também ao livro de Soares fosse levada a sério, provavelmente a marca de um discurso mais dialético estaria presente nos PCN. Essa obra teve (se é que não continua tendo!) uma força singular de síntese de um discurso dialético sobre a relação linguagem-escola-classe social. Não apenas a perspectiva de reflexão/ação, na e sobre a escola, adotada pela autora, tem uma orientação na dialética marxista, como também a própria estrutura do texto. Depois de resenhar as três teorias interpretativas do fracasso escolar ("teoria da deficiência lingüística, teoria das diferenças lingüísticas e teoria do capital lingüístico escolarmente rentável"), a autora propõe uma síntese que busca superar a proposta de um "bidialetalismo funcional" para um "bidialetalismo transformador." Esse texto é precioso, em termos do alcance que teve tanto no meio acadêmico, quanto nos "movimentos sociais" de "luta" por mudanças na escola. Uma outra explicação (além do seu caráter de síntese) para o "sucesso" desse livro parece ser a forma pela qual ele cria um efeito de evidência, através de uma estrutura argumentativa arredondada (ou de mão dupla) das referências no campo das pesquisas que sustentam a sua argumentação.

Emília Ferreira, presente também nos PCN de 5<sup>o</sup> à 8<sup>o</sup> série, além de consolidar algumas teses sobre o ensino (a noção de "erro" como construção de conhecimento, a desmobilização do conceito de prontidão e a aquisição da escrita como um processo contínuo e permanente, ultrapassando os limites das séries iniciais), parece fortalecer também um conjunto de vozes que supostamente se aproximariam por tratarem de fatores psicológicos, cognitivos e/ou psicogenéticos que envolvem o aprendizado da língua. Numa visada superficial, teríamos Kleiman e Kato, do lado de uma psicolingüística que trabalha o processamento da leitura e da escrita, os soviéticos Luria e Leontiev, falando da linguagem de um lugar da psicologia sócio-interacionista, assim como uma lingüística textual também de base sócio-interacionista, tratada nos PCN pelos psicólogos de Genebra, Schneuwly, Dolz e Bronkard. É importante frisar que essa caracterização guarda apenas uma dimensão genérica dos pressupostos declarados pelos autores, que lhes garantem um lugar emblemático nesse discurso.

Bronckart, Schneuwly e Dolz representariam, provavelmente, o que de mais “novo” aparece nesse discurso oficial, considerando essa possibilidade de visão progressiva da incorporação de conceitos e referências teórico-metodológicas, organizadas em torno de pressupostos lingüísticos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, discursivos e textuais. Conforme sugere a nota 9 dos PCN de 1º à 4º série, esses autores representariam a possibilidade de concretização, num nível mais lingüístico e pedagógico, dos pressupostos bakhtinianos eleitos nesse discurso, à medida que se propõem a analisar textos inspirados em concepções de linguagem e de gênero formuladas por esse autor.

Outras indicações teóricas mais fortes nessa linha de tratamento do texto estão na lingüística textual e na psicolingüística, referendadas por Koch e Kleiman. Também elas representariam uma “nova” concepção de língua, de linguagem e de texto na escola – especialmente através de conceitos-chave, tais como interação, texto, linguagem- epilinguagem-metalinguagem etc. Koch seria, sobretudo, a “divulgadora”, no discurso pedagógico brasileiro, dos conceitos de coerência e coesão, enquanto Kato e Kleiman seriam as vozes da psicolingüística, em especial a segunda, com três obras de referência nos dois PCN e quatro no segundo. Com uma tradição no discurso endereçado às séries ditas de alfabetização, o discurso da teoria psicogenética aparece também nos PCN de 5º à 8º série, só que, diferentemente dos PCN da primeira fase do Ensino Fundamental, que elege Ferreiro, Teberosky e Weiz, aquele só referencia a segunda dessas autoras.

3.2. Os autores e obras nos PCN e Currículos:

Gráfico 1 — Autores mais citados nos PCN

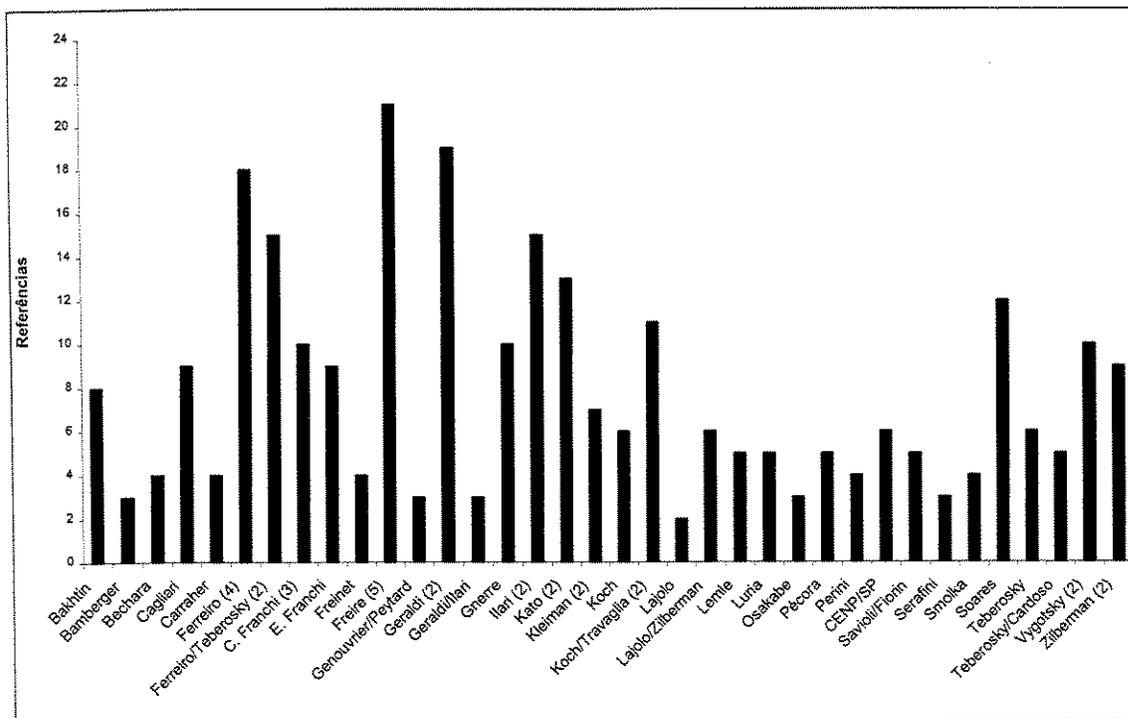
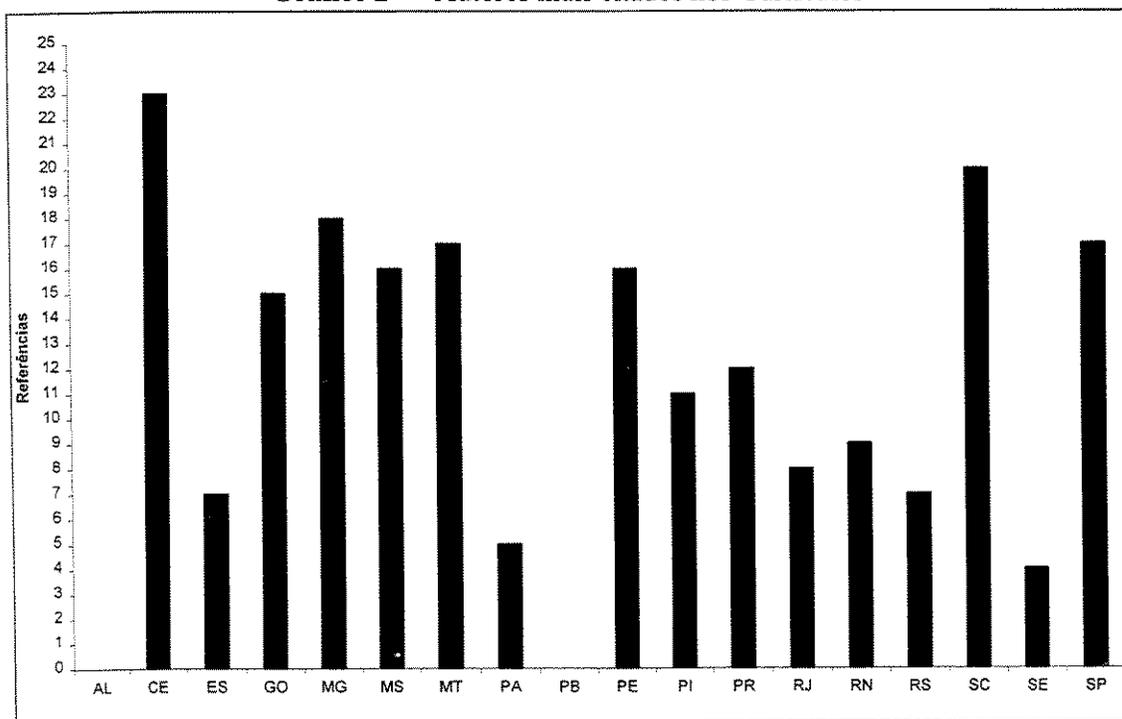


Gráfico 2 — Autores mais citados nos Currículos



#### 4. Transposição, orientação, divulgação... ou a metalinguagem pedagógica

Ao final dessa exposição, cabe buscar uma síntese sobre a natureza desse discurso, no contexto de estratégias interdiscursivas ditas de divulgação, transmissão, vulgarização ou transposição didática de um conhecimento. Esse discurso parece maximizar uma tendência do discurso didático, apontada por Moirand (1988) na revista *Langue française dans le monde*, qual seja, a de uma integração de determinadas noções, sem nenhuma referência histórica, apresentadas como uma evidência ou como uma necessidade, nesse caso, científicas e pedagógicas. Essa estratégia seria motivada por uma necessidade de facilitar a prescrição, manifestada, entre outros discursos, nas instruções oficiais, mas vindo a se tornar, ao invés de uma facilitação, uma armadilha. Ao interrogar sobre de onde viria tal “necessidade”, a autora levanta três hipóteses:

*Peut-être de l'impression ressentie qu'il serait "facile à comprendre, "concret et pratique", parce qu'il parle de LA CLASSE; mais l'impression est trompeuse car "le vrai piège est alors sans doute celui de l'illusion de généralité" (Porcher, *ibidem* page 35), comme s'il n'existait qu'un seul type de "terrain" à travers le monde et, par conséquent, un enseignant "modèle", un comportement "prototype"... Peut-être aussi parce que ce métalangage pédagogique, qui s'emploie à décrire les activités (et donc induit les dires) de l'enseignant dans sa classe use d'un lexique et d'une syntaxe trop peu diversifiés pour livrer quelques précisions sur les modes de transmission impliqués, laissant finalement au destinataire l'entière latitude de plaquer sur le discours qu'il lit le seul modèle pédagogique qu'il connaît ou qu'il pratique déjà (directif, inductif; magistral, dialogué, par petits groupes, etc... Peut-être enfin parce que l'apparente "simplicité" du discours A semble due à l'absence de manifestations d'hétérogénéité(s) énonciative(s) en surface, puisqu'il n'y fait, on l'a vu, guère de place au contre-discours de l'allocutaire (dialogisme interactionnel) mais qu'il ne fait pas non plus appel aux discours antérieurement tenus par d'autres (dialogisme intertextuel). (p. 309-310)<sup>16</sup>*

<sup>16</sup> "Talvez da impressão de que ele seria mais fácil de compreender, “concreto e prático”, porque ele fala DA AULA; mas a impressão é equivocada já que “a verdadeira armadilha é logo sem dúvida a da ilusão de generalidade” (Porcher, *ibidem*, 35), como se existisse apenas um único tipo de “terreno” no mundo e, por consequência, um professor “modelo”, um comportamento “prototípico”... Talvez também porque essa metalinguagem pedagógica, que se emprega para descrever as atividades (e logo induz os dizeres) do professor na aula utiliza-se de um léxico e de uma sintaxe nada diversificada para emitir algumas

Nesse texto curricular só é possível projetar as suas vozes pelo reconhecimento das obras e dos autores listados na bibliografia. Esse conteúdo pretenderia também, pelo menos por hipótese, facilitar a leitura ou a compreensão de conceitos que não são familiares a um leitor genérico preferencial, o professor, mas, selecionado e estruturado por mecanismos de erudição, insinua ao leitor preferencial um olhar ambíguo, vesgo. A imagem desse leitor se perde não só em conceitos tendencialmente “eruditos”, mas também em formulações questionáveis. Vejamos o texto da nota 43 dos PCN de 5ª à 8ª série (p. 88):

Convém lembrar que, se é verdade que sempre que há uma vírgula (no escrito) há uma pausa (no oral), o contrário não é verdadeiro. É comum, por exemplo, fazer uma pausa (no oral) entre o sujeito e o predicado de uma oração, o que seria inconcebível por escrito.

Como se pode sustentar que a vírgula tem sempre essa função de orientar as pausas da oralidade? Ainda, a segunda afirmação exigiria, em primeiro lugar, uma correção do enunciado que leva à seguinte leitura: é inconcebível uma pausa entre sujeito e predicado, na escrita. No entanto, o que seria “inconcebível”, na lógica desse enunciado, é a vírgula. Pois bem, lendo-o dessa segunda maneira, parece que ele se sustenta apenas no modalizador “inconcebível”, pois se confunde uma regra pré-estabelecida para a escrita formal (e que pode mudar!) com a gramática intuitiva do usuário da língua.

Se podemos, então, afirmar que os PCN não inauguram um novo objeto para o ensino de Português, assim como eles também se encarregam de dizer que eles soam “como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década...”, parece razoável, no entanto, enxergar neles uma outra forma de relação com seus leitores e, portanto, uma outra representação dessa interlocução, cuja ênfase é a construção de uma imagem positiva especular, ou seja, do outro e de si mesmo.

---

explicações detalhadas sobre os modos de transmissão implicados, deixando finalmente ao destinatário a inteira liberdade de colar sobre o discurso que ele lê o único modelo pedagógico que ele conhece ou que ele já pratica (diretivo, indutivo; magistral, dialogado, por pequenos grupos, etc...) Talvez enfim porque a aparente “simplicidade do discurso A parece dever-se à ausência de manifestações de heterogeneidade(s) enunciativa(s) na superfície, já que ele não permite o espaço do contradiscurso do alocutário (dialogismo interacional) mas não faz também apelo aos discursos produzidos anteriormente (dialogismo intertextual)” (Tradução minha).

Citando Berrendonner, Moirand (op. cit.: p. 300) caracteriza esse procedimento como o de um "discours-miroir", próprio de todo discurso ideológico, e que deixaria ao outro somente a possibilidade de subscrevê-lo ou de aderir. A inculcação de uma norma de comportamento professoral seria, assim, a diretriz desse discurso que visa a propor orientações para o ensino de língua. Entretanto, não é difícil perceber as insinuações de uma relação desigual, na própria origem desse discurso, que nasce nas fortalezas de uma instituição que pode e deve falar sob medidas discursivas de um super professor, que transita em todas as áreas do conhecimento e tem experiências legítimas e legitimadas por essa instituição. Além das afirmações "incontestáveis" ("sabe-se que..."; "o estudo dos textos antigos mostra que..."; "se é verdade que"; "o contrário não é verdadeiro..."; "não se trata de... mas de..." etc.) do "dicionário enciclopédico", para suprir e monitorar a leitura, a lista de nomes dos assessores e consultores coincide muitas vezes com as referências bibliográficas que, mais do que comprovar a consistência do que é dito, devem ratificar esse dito, não importa em que condições de alteridade. Provavelmente, algumas vozes poderiam ser quase que literalmente identificadas, mas aparecem no anonimato do texto, que elimina qualquer identificação das mesmas. Uma zona central da construção de identidades desse discurso é, por exemplo, as concepções de "texto" e de "discurso", particularmente preconizadas nas vozes de Bakhtin, Koch, Schneuwly e Bronckart. Mesmo resguardando a possibilidade de um ecletismo teórico-metodológico, qual seria a consistência da utilização desses referenciais?

Contrariamente, também, se seguirmos as inconsistências ou a forma mosaica, de colagem, própria da escrita desse texto, parece pertinente interrogar se os "autores" nomeados no final do documento assinariam o texto tal e qual foi publicado, o que nos levaria à também à hipótese de que esse aspecto de colagem e de rupturas evidentes na tessitura textual é tributário das suas condições de escritura, dos processos de negociação com um grupo que participa desse processo.

Dessa forma, os comentários nas notas de rodapé não cumpririam a função desejada por alguns leitores ou idealizadores de um texto curricular, que buscariam nelas esclarecimentos, facilitações do trabalho de leitura. Elas têm, sobretudo, a função de configurar uma imagem do enunciador, controlador do seu próprio discurso, de

forma a inseri-lo em uma comunidade discursiva a que ele se propõe pertencer. Se, no texto, essa imagem do autor tende a se diluir em um discurso atravessado por uma concepção universal do discurso científico e pedagógico, é nas notas e na bibliografia que vaza um enunciador e uma enunciação sedenta de particularizar a sua voz, o seu posicionamento. Nessas notas aparecem as denegações explícitas de determinados discursos: “Isso não significa que não haja lugar para a percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo” (PCN1: p.21. Nota 03). Também cumpre essa função a tentativa de circunscrever conceitos aparentemente consensuais, universais, dentro de fronteiras particulares, dadas as suas possibilidades múltiplas de sentido (eficácia, letramento, registro, interação verbal, coesão, gênero etc.) Enfim, as notas de rodapé constituem um *corpus* “à parte” nesse discurso, um outro gênero, que parece inaugurar uma nova retórica de documentos ou de discursos pedagógicos oficiais. Embora não se tenha feito um rastreamento sistemático na história dos currículos de Língua Portuguesa e de outras disciplinas, no Brasil, é provável que os PCN adicionem um novo ingrediente - notas de rodapé ao estilo da dupla narrativa histórica - na retórica dos discursos curriculares de final de século, complexificando o quadro já bastante consolidado nos currículos estaduais de tentativa de maior “consistência teórica” como processo argumentativo e como procedimento de legitimação.

As notas de rodapé, assim como as referências bibliográficas, configuram uma estratégia de um discurso que coincide com “o saber”. De um lado, nas notas, um discurso anônimo, que se organiza de forma semelhante a um glossário, a um dicionário enciclopédico, cujas palavras contêm uma significação. Para Maingueneau (1970), “o dicionário enciclopédico libera um saber sobre o mundo garantindo sua validade.” (p.11) Assim como nos manuais didáticos analisados pelo autor, no discurso oficial sobre o ensino de Português,

o “dicionário enciclopédico responde às questões que supostamente lhe demandam os usuários (ou o usuário se vê impondo as questões que o manual lhe responde), fornecendo um condensado discurso 'científico' sobre a questão”... Enquanto “tesouro” de definições, lugar de referência incontestável, o dicionário é a própria figura da lei, expressão de um enunciador coletivo e atemporal (p.11)

Dito de um lugar instituído, o Ministério da Educação, esse discurso alia-se à comunidade acadêmica, para constituir-se na Comunidade de um saber incontestável, coletivo e, de certa forma, atemporal. É dessa forma que se naturalizam ou se "neutralizam" ou se universalizam conceitos e pressupostos particulares, contraditórios e datados por correntes teóricas distintas ou até mesmo divergentes.

Nesse contexto amplo e genérico do "científico", não se definem claramente as origens e as diversas possibilidades de sentidos dos conceitos ou noções que são "explicitadas" nos rodapés. Seria possível, então, fazer a esse discurso a mesma pergunta que fez Moirand (*op. cit.*; p. 327) à revista *Le français dans le monde*, com relação à sua funcionalidade para o leitor a quem se destina:

Ao contrário talvez de certos discursos de vulgarização científica que oferecem ao seu público "a imagem gratificante de uma conversação com eles" (Montreux 82, introdução, página 5), elas [as alusões] não contribuiriam sobretudo para reforçar a imagem "terrorista" desse discurso percebido como "teórico" (e hermético, porque alusivo) e, por consequência, a distanciar os professores aos quais ele é, institucionalmente, destinado?

## CONCLUSÃO

### A ENUNCIACÃO NO DISCURSO ACADÊMICO: DESAFIO E CONTRADIÇÃO

No início desta tese falei do desafio que significa a tarefa de analisar currículos, sobretudo, as suas condições de produção, o seu processo de escritura, de certa forma, coletivo, autores empíricos com histórias pessoais e inserções profissionais diversas, com uma diversidade de textos e de discursos que compõem as suas estratégias intertextuais e interdiscursivas. A mesma luta que se trava na produção de um discurso curricular, no sentido de se tentar apagar a opacidade dos sentidos, também se trava no processo de produção de uma tese. Desafio maior ainda, quando a análise significa se situar num lugar enunciativo contraditório e conflituoso, o lugar da pesquisadora, da professora formadora de professores, da voz acadêmica que ressoa também nos discursos oficiais sobre o ensino. É esse lugar fragmentado e disperso que dá origem e constitui o tom desta análise. É ele também que me faz interrogar: para quem escrevo? Para o professor? Para meus pares? Para os políticos gestores da educação? Para a opinião pública? Quem lê e para que lê uma tese? O que se faz quando se escreve uma tese?

Soares (1999), no artigo "Para quem pesquisamos, para quem escrevemos", distingue o "pesquisador-autor" do "escritor", numa tentativa de explicitar esse lugar incômodo daquele que escreve, mas não é escritor. Escreve porque não tem o direito de guardar para si mesmo o conhecimento pesquisado, escreve "por dever do ofício", "por exigência da academia, dos pares [...] para prestar contas externamente. Mas o pesquisador-autor escreve também como o 'escritor', o 'autor', quando acredita – como acreditou Jorge Amado - que a sua escrita pode ajudar a mudar o mundo. Não é isto que dizemos o tempo todo: 'é preciso mudar, transformar a prática pedagógica'?"

Mas não é nesse gênero, creio, pelo menos por enquanto, que se constitui a interlocução direta com o professor, mas, como vimos anteriormente, também não é num texto que se destinaria a ele preferencialmente. Pois, então, em que gêneros e de que maneiras se constituiria (ou se constituirá essa interlocução)? Como escrever para o professor? Quem sabe, seria possível mudar ou se contrapor

a esta uma outra pergunta? Em que gênero o professor poderia ser lido? Ou, ainda, em que gênero ou como o professor poderia escrever a si e sobre si mesmo, sobre a sua prática profissional? Estas são perguntas que situam este trabalho e sobretudo os sujeitos que dele participam, direta ou indiretamente, em um lugar que só pode ser entendido como o da contradição. Essas são também perguntas que sinalizam outras perspectivas de análise e de projetos de formação de professor; que abrem, com certeza, outras teses, e que já vêm sendo desenvolvidas, principalmente em projetos que pretendem conhecer e conceber a identidade e a história de vida e de leitura do professor.

**ANEXOS**

---



**Currículos de Língua Portuguesa**

- Alagoas ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Ceará ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Distrito Federal ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Goiás ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Mato Grosso ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Mato Grosso do Sul ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Minas Gerais ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Pará ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Paraíba ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Paraná ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Pernambuco ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Piauí ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Rio de Janeiro ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Rio Grande do Norte ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Rio Grande do Sul ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Santa Catarina ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- São Paulo ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Sergipe ----- 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries
- Tocantins ----- 1ª a 4ª séries



<b>GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS</b>			
<b>LINGUAGEM ORAL</b>		<b>LINGUAGEM ESCRITA</b>	
<b>LITERÁRIOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ cordel, causos e similares</li> <li>▪ texto dramático</li> <li>▪ canção</li> </ul>	<b>LITERÁRIOS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ conto</li> <li>▪ novela</li> <li>▪ romance</li> <li>▪ crônica</li> <li>▪ poema</li> <li>▪ texto dramático</li> </ul>
<b>DE IMPRENSA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ comentário radiofônico</li> <li>▪ entrevista</li> <li>▪ debate</li> <li>▪ depoimento</li> </ul>	<b>DE IMPRENSA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ notícia</li> <li>▪ editorial</li> <li>▪ artigo</li> <li>▪ reportagem</li> <li>▪ carta ao leitor</li> <li>▪ entrevista</li> <li>▪ charge e tira</li> </ul>
<b>DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ exposição</li> <li>▪ seminário</li> <li>▪ debate</li> <li>▪ palestra</li> </ul>	<b>DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ verbete enciclopédico (nota/artigo)</li> <li>▪ relatório de experiências</li> <li>▪ didático (textos, enunciados de questões)</li> <li>▪ artigo</li> </ul>
<b>PUBLICIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ propaganda</li> </ul>	<b>PUBLICIDADE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ propaganda</li> </ul>

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ canção</li> <li>▪ texto dramático</li> </ul>	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ crônica</li> <li>▪ conto</li> <li>▪ poema</li> </ul>
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ notícia</li> <li>▪ entrevista</li> <li>▪ debate</li> <li>▪ depoimento</li> </ul>	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ notícia</li> <li>▪ artigo</li> <li>▪ carta ao leitor</li> <li>▪ entrevista</li> </ul>
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ exposição</li> <li>▪ seminário</li> <li>▪ debate</li> </ul>	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ relatório de experiências</li> <li>▪ esquema e resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia</li> </ul>

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	15
<b>1ª PARTE</b>	
<b>Caracterização da área de Língua Portuguesa</b> .....	19
Introdução.....	19
Linguagem e participação social.....	23
Linguagem, atividade discursiva e textualidade.....	23
<b>Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola</b> .....	29
Diversidade de textos.....	30
Que fala cabe à escola ensinar.....	31
Que escrita cabe à escola ensinar.....	32
Alfabetização e ensino da língua.....	32
O texto como unidade de ensino.....	35
A especificidade do texto literário.....	36
A prática de reflexão sobre a língua.....	38
<b>Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental</b> .....	41
<b>Os conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental</b> .....	43
Caracterização geral e eixos organizadores.....	43
Seqüência e organização dos conteúdos.....	44
Os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais.....	45
Os blocos de conteúdos e o tratamento didático.....	47
Considerações a respeito do tratamento didático dos conteúdos.....	47
Língua oral: usos e formas.....	48
Língua escrita: usos e formas.....	52
Prática de leitura.....	53
Tratamento didático.....	54
Aprendizado inicial da leitura.....	55
Prática de produção de textos.....	65
Tratamento didático.....	69
Algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de textos.....	70
Análise e reflexão sobre a língua.....	78
Revisão de texto.....	80
Aprendendo com textos.....	82
Alfabetização.....	82

Ortografia .....	84
Pontuação .....	87
Aspectos gramaticais .....	89
Os recursos didáticos e sua utilização .....	91
<b>Critérios de avaliação</b> .....	<b>95</b>

**2ª PARTE**

<b>Primeiro ciclo</b> .....	<b>101</b>
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no primeiro ciclo .....	101
Objetivos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo .....	103
Conteúdos de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo .....	104
Tratamento didático .....	104
Conteúdos .....	108
Conteúdos gerais do ciclo .....	108
Valores, normas e atitudes .....	110
Gêneros discursivos .....	111
Blocos de conteúdos .....	113
Língua oral: usos e formas .....	113
Língua escrita: usos e formas .....	114
Análise e reflexão sobre a língua .....	117
Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o primeiro ciclo .....	119
<b>Segundo ciclo</b> .....	<b>123</b>
Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no segundo ciclo .....	123
Objetivos de Língua Portuguesa para o segundo ciclo .....	124
Desdobramento dos conteúdos de Língua Portuguesa no segundo ciclo .....	125
Tratamento didático .....	125
Conteúdos .....	126
Conteúdos gerais do ciclo .....	126
Valores, normas e atitudes .....	126
Gêneros discursivos .....	128
Blocos de conteúdos .....	129
Língua oral: usos e formas .....	129
Língua escrita: usos e formas .....	130
Análise e reflexão sobre a língua .....	133
Critérios de avaliação de Língua Portuguesa para o segundo ciclo .....	134
<b>Bibliografia</b> .....	<b>137</b>

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	13
<b>1ª PARTE</b>	
<b>Apresentação da área de Língua Portuguesa</b> .....	17
Introdução .....	17
Ensino e natureza da linguagem.....	19
Discurso e suas condições de produção, gênero e texto.....	20
Aprender e ensinar Língua Portuguesa na escola .....	22
Variáveis do ensino-aprendizagem.....	22
Condições para o tratamento do objeto de ensino: o texto como unidade e a diversidade de gêneros .....	23
A seleção de textos .....	24
Textos orais.....	24
Textos escritos .....	25
A especificidade do texto literário .....	26
A reflexão sobre a linguagem .....	27
Reflexão gramatical na prática pedagógica .....	28
Implicações da questão da variação lingüística para a prática pedagógica .....	29
Língua Portuguesa e as diversas áreas .....	31
Objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental.....	32
Conteúdos do ensino de Língua Portuguesa .....	33
Princípios organizadores .....	33
Critérios para seqüenciação dos conteúdos.....	36
Conteúdos de Língua Portuguesa e temas transversais .....	40
<b>2ª PARTE</b>	
<b>Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos</b> .....	45
Ensino e aprendizagem .....	45
O aluno adolescente e o trabalho com a linguagem.....	45
A mediação do professor no trabalho com a linguagem.....	47
Objetivos de ensino .....	49
Conteúdos.....	52
Conceitos e procedimentos subjacentes às práticas de linguagem.....	53
Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos.....	53

Prática de produção de textos orais e escritos .....	57
Prática de análise lingüística .....	59
Valores e atitudes subjacentes às práticas de linguagem.....	64
Tratamento didático dos conteúdos .....	65
Prática de escuta de textos orais e leitura de textos escritos .....	67
Escuta de textos orais.....	67
Leitura de textos escritos .....	69
Prática de produção de textos orais e escritos.....	74
Produção de textos orais .....	74
Produção de textos escritos.....	75
A refacção na produção de textos .....	77
Prática de análise lingüística .....	78
A refacção de textos na análise lingüística .....	79
Orientações didáticas específicas para alguns conteúdos.....	81
Variação lingüística.....	81
Léxico.....	83
Ortografia .....	85
Organizações didáticas especiais .....	87
Projetos .....	87
Módulos didáticos .....	88
Tecnologias da informação e Língua Portuguesa .....	89
O computador .....	90
O processador de textos .....	90
O CD-ROM, multimídia e hipertexto.....	90
O rádio .....	91
A televisão .....	91
O vídeo .....	92
Ensino, aprendizagem e avaliação .....	93
A avaliação na prática educativa .....	93
Critérios de avaliação.....	94
Definição de critérios para avaliação da aprendizagem.....	95
Bibliografia .....	99

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS CURRÍCULOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ESTADOS BRASILEIROS<sup>1</sup>

- |                       |                         |
|-----------------------|-------------------------|
| 1. Alagoas            | 11. Paraná              |
| 2. Ceará              | 12. Pernambuco          |
| 3. Distrito Federal   | 13. Piauí               |
| 4. Espírito Santo     | 14. Rio de Janeiro      |
| 5. Goiás              | 15. Rio Grande do Norte |
| 6. Mato Grosso        | 16. Rio Grande do Sul   |
| 7. Mato Grosso do Sul | 17. Santa Catarina      |
| 8. Minas Gerais.      | 18. São Paulo           |
| 9. Pará               | 19. Sergipe             |
| 10. Paraíba           | 20. Tocantins           |

### 1. ALAGOAS (AL)

#### Livros a serem consultados

BECHARA, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa*, 4ª ed. 1965 Ed. Cia. Nacional São Paulo.

LIMA, Rocha. *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. 15ª ed. 1972. José Olympio, Rio de Janeiro

### 2. CEARÁ (CE)

ALLENDE E CONDEMARIN – *Leitura-Teoria. Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRAGA, José. N. *Orientação ortográfica*. IOCE. Fortaleza, 1980.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo, Scipinone, 1991.

\_\_\_\_\_. *A lingüística na sala de aula: relatório de análise de aulas de alfabetização*. Campinas: UNICAMP/IEL (mimeog.)

CHARLIER, F. Dubois. *Bases de Análise Lingüística*. Livraria Almedina, Coimbra, 1981.

CALKINS, Lucy McCormick. *Quando a pesquisa fundamenta nossa prática*. In: *A arte de ensinar e escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989 pp.26 a 35.

<sup>1</sup> Por questões de interesse deste trabalho, foram mantidos a forma original e os critérios de citação adotados nos currículos, ainda que fora das convenções.

- CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender pensando: contribuição da psicologia cognitiva para a educação.** Recife: Secretaria de Educação, 1983.
- DE COSTE et alii. **O Texto, Leitura e Escrita.** Pontes, São Paulo, 1988.
- FERREIRO, Emília. **Os processos de Leitura e Escrita.** Artes Médicas. Porto Alegre, 1988.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização.** Cortez, São Paulo, 1985.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo.** São Paulo: Cortez, 1986.
- \_\_\_\_\_. **A escrita... antes das letras.** In: SINCLAIR, HERMINE (org.) **A produção de notações na criança – Linguagem, número, ritmos e melodias.** São Paulo: Cortez, 1990.
- FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- FRANCHI, E.P. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita.** São Paulo, Cortez, 1988.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** Autores Associados, São Paulo: Cortez, 1982.
- GARCIA, O M **Comunicação em prosa moderna.** Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1985.
- GARCIA, Regina Leite. **Caminhos e descaminhos na alfabetização In. Educação – Sociedade.** Cortez Moraes, no. 28, dezembro, 1987.\*
- GENOUVRIER E PEYTARD. **Lingüística e Ensino do Português.** Livraria Almedina. Coimbra, 1985.
- GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção.** Cascavel: Assoeste, Editora Educativa, Paraná, 1991.
- ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa.** Martins Fontes, São Paulo, 1985.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística.** São Paulo, Ática, 1986\*.
- \_\_\_\_\_. **O aprendizado da Leitura.** Martins Fontes. São Paulo, 1985.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura. Ensino e pesquisa.** Pontes, São Paulo, 1989.
- \_\_\_\_\_. **A. B. Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura.** Pontes, São Paulo 1989.
- KOCH, I. G.C.A **Coesão textual.**, Contexto, São Paulo, 1989.
- KOCH, Ingedore e TRAVAGLIA. **A coerência textual.** São Paulo, 1990.\*
- Kramer, Sônia (org.). **Com a Pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo, Ática, 1989.\*
- LURIA, A R e YODOVICH. **Linguagem e desenvolvimento intelectual da criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.\*
- MATEUS, M. Helena et alii. **Gramática de Língua Portuguesa.** Almedina. Coimbra, 1983.
- MOREIRA, Nadja da C.R. **Fórmulas de Legibilidade e Cloze.** (mimeog.) NELM. UFC.
- \_\_\_\_\_. **Leitura: Processo e Atividade.** (tradução e adaptação) Agosto, 1987. NELM.UFC.
- \_\_\_\_\_. **Linguagem como Sistema e Sistema como Processo.** NELM. UFC.
- \_\_\_\_\_. **A Estória na Sala de Aula: Fundamentos.** NELM. UFC.
- \_\_\_\_\_. **Ensinando Ortografia.** Fundamentos e Atividades. UFC. 1988 (mim.)
- MOREIRA, N. da C.R. et alii. **O ensino do Português.** NELM. 1985. (mim.)
- \_\_\_\_\_. **Leitura: considerações sobre a aquisição à luz do processo.** UFC. 1991 (mim.).
- OLIVEIRA, Lima. Adriana F. Santos. **Pré-Escola e alfabetização.** Petrópolis: Vozes, 1990.

- PLATÃO e FIORIN. **Para Entender o Texto**. Ática, São Paulo.\*
- PONTES, Antônio Luciano. **O ensino da Ortografia**. Revista Contexto-2. Fortaleza, 1990.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Plano de Ação – Alfabetização. Florianópolis 1988/1991 pp. 13 a 17.
- SÃO PAULO - Secretaria de Estado da Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de língua portuguesa – 1º grau, 3ª ed. São Paulo, SE/CENP, 1988. pp. 11 a 30.
- SÃO PAULO - Secretaria de Estado da Educação. Coordenação de Estudos e Normas Pedagógicas. Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP. 1988.
- SCARPA, Ester M. **Aquisição da linguagem e Aquisição da escrita: continuidade ou ruptura?** Campinas. São Paulo, 1987 (mimeo.)
- \_\_\_\_\_. **O jogo, a construção e o erro: consideração sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, pré-escolar**. Idéias, Vol. 10. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, 1991.
- SERAFIN, M T. **Como escrever textos**. Globo, Rio de Janeiro, 1989.
- SILVA, M. Alice S. S. **Construindo a leitura e a escrita**. São Paulo, 1990. \*
- SMOLKA, Ana Luiz B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez Campinas. Ed. da UNICAMP, 1988.
- SOARES, M. **Linguagem e escola**. São Paulo: Ática, 1986.
- TASCA, M. et alii. **Desenvolvimento da Língua Falada e Escrita**. Sagra. Porto Alegre, 1990.
- TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. (org.). **Reflexões sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Trajetória Cultural. São Paulo, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. Campinas, São Paulo. Ed. da UNICAMP, 1990.
- VANOYE, Francis. **Usos da Linguagem**. Martins Fontes, São Paulo, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes. São Paulo, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.\*

### 3. DISTRITO FEDERAL (DF)

Referências apenas no corpo do texto:

1. MATEUS, M. H. Mira et al. *Gramática da língua portuguesa*, p.185 (nota de rodapé, p. 69)
2. "(Ver Bamberger, 1978, p. 33.) (p.69)
3. "Depoimento exemplar nos lega o renomado escritor brasileiro, Graciliano Ramos, em seu livro **Infância**: (p.70)
4. Notas de rodapé 2, 3, 4, (p.72): PROENÇA FILHO, Domicio. *Estilos de época na leitura*, P. 198; BERGSON, Henri. Apud PROENÇA FILHO, Domicio. op. cit., p. 40; PROENÇA FILHO, Domicio. Op. cit. p. 93.
5. HOFFMAN, Jussara. *Mito & desafio*, p. 20 (p.73)

## 4. ESPÍRITO SANTO

### Bibliografia Básica

- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo, Cultrix, 1977.
- BARBOSA, Severino Antonio M. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. São Paulo. Papyrus, 1990.
- BERNADO, Gustavo. **Redação Inquieta**. Porto Alegre. Globo, 1985.
- DIRETRIZES para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa. Ministério da educação/Janeiro de 1986.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo. Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1991.
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. São Paulo. Cortez, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetização e conscientização**. Porto Alegre. Emma. 1963.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1974.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1981.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula. Leitura e produção**, Cascavel -Paraná. Assoeste, 1984.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem escrita e poder**. São Paulo. Martins Fontes, 1991.
- HUBNER, Regina Maria (Org.). **Quando o professor resolve**. São Paulo, Loyola, 1989.
- ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.
- KATO, Mary A. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo, Ática, 1987.
- KHEDE, Sônia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil**. São Paulo, Ática, 1990.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira, história e histórias**. São Paulo, Ática, 1984.
- LUFT, Samir Curi. **Redação escolar: criatividade**. São Paulo Saraiva, 1975.
- NETO, Antônio Gil. **A produção de textos na escola**. São Paulo, Loyola, 1988.
- NIDELCOFF, Maria Teresa. **Uma escola para o povo**. São Paulo, Brasiliense, 1980.
- PALO, Maria José e OLIVEIRA, Mari Rosa D. **Literatura infantil-voz de criança**. São Paulo. Ática. 1986.
- PERINI, Mário A. **Por uma nova gramática do português**. São Paulo. Ática, 1989.
- RODARI, Gianni. **Gramática e fantasia**. São Paulo, Summus, 1989.
- SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre. Mercado Alberto, 1983.

## 5. GOIÁS (GO)

### SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA

#### 1. OBRAS DE NATUREZA TEÓRICA

## A – Livros

- AGUIAR, Vera Teixeira e outros. **Leitura em crise na escola; as alternativas do professor**. Porto Alegre, Mercado Aberto.\*
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo, Ática, 1986.
- BARBOSA, Severino A. **Redação: escrever é desvendar o mundo**. Campinas, SP, Papyrus, 1989.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo, Atica, 1976.
- BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.
- BRITO, Manoel Bueno. **Metodologia do ensino de português**. (a sair pela Editora da UCG, Goiânia).
- COELHO, Braz José. **A comunicação verbal e suas implicações didático-pedagógicas**. Goiânia, Ed. UCG/Livr. Ed. Cultura Goiana, 1984.
- COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil**. São Paulo, Quiron/Global, 1982\*.
- CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1985.\*
- CUNHA, Maria Antonieta. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo, Ática, 1985.\*
- FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976.\*
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.\*
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. \*
- GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1972.
- GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Paraná, Educativa Assoeste, 1984.
- GORKI, Máximo. **Como aprendi a escrever**. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- KHEDE, Sônia Salomão (org.) **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Petrópolis, Vozes, 1983.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. São Paulo, Ática, 1984.
- LAJOLO, Marisa. **Usos e abusos da literatura na escola**. Rio de Janeiro, Globo, 1982.
- LEITE, Lígia C. Moraes. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre, Mercado Aberto.
- Língua e Literatura: o professor pede a palavra**. Org. Valéria de Marco e outros. São Paulo, Cortez.
- Linguística e ensino do vernáculo**. Revista Tempo Brasileiro, 53/54, 1978.
- LINS, Osman. **Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros**. São Paulo, Summus.
- \_\_\_\_\_. **Evangelho na taba: outros problemas inculturais brasileiros**. São Paulo, Summus, 1979.
- LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade: por uma nova concepção da língua materna**. Porto Alegre, L & PM.
- LUFTI, Eulina Pacheco. **Ensinando português vamos registrando a história**. São Paulo, Edições Loyola, 1984.
- MATTOSO CÂMARA, Joaquim. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, Vozes, 1983.
- MEIRELES, Cecília. **Problemas de literatura infantil**. São Paulo, Summus/INL, 1979.

- NILDECOFF, Maria Tereza. **Uma escola para o povo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- PONDÉ, Glória. **A arte de fazer artes**. Rio de Janeiro, Nórdica, 1985.
- PRETTI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala**. São Paulo, Nacional, 1974.
- REGO, Lúcia Browne. **Literatura infantil: uma perspectiva na pré-escola**. São Paulo, FTD, 1988.
- RICHE, Rosa e HADDAD, Luciane. **Oficina da palavra**. São Paulo, FTD, 1988.
- RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo, Summus, 1982.
- SANDRONI, Laura. **De Lobato a Bojunga. As renações**. Rio de Janeiro, Agir, 1987.
- SERAFINI, Maria Teresa. **Como escrever textos**. Rio de Janeiro, Ed. Globo, 1987.
- SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. SP, Cortez/Autores Associados, 1981.
- SILVA, Lilian. Martin da e outros. **O ensino da língua portuguesa no 1º grau**. SP, Atual Editora.
- SOUSA, Marcondes Rosa (ed.). **Em busca de uma "sintaxe" perdida** (Reflexões e depoimentos sobre o ensino da língua portuguesa na escola de 1º, 2º e 3º graus). Fortaleza, UFC.
- VASCONCELOS, Zinda Maria Carvalho. **O universo ideológico da obra infantil**. São Paulo, FTD, 1988.
- ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil na escola**. São Paulo, Global, 1983
- \_\_\_ e CADERMATORI R. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo, Ática, 1982.

## **B – Coleções**

Estas coleções se dedicam ao tratamento de assuntos específicos, como o ensino da língua portuguesa, ou de assuntos variados, de interesse para o estudante e o professor. Geralmente os livros são introdutórios e de leitura fácil.

### **Coleção Texto e Linguagem. SP, Martins Fontes**

- **Problemas de redação**. Alcir Pécora.
- **E as crianças eram difíceis... a redação na escola**. Eglê Franchi.
- **Linguística e o ensino da língua portuguesa**. Rodolfo Flari.\*
- **O aprendizado da leitura**. Mary Kato.
- **A produção escrita e a gramática**. Lúcia K. Bastos e Maria Augusta Mattos.
- **Escrita, linguagem e poder**. Maurício Gnerre.\*

### **Série Princípios. SP, Editora Ática**

- **Linguagem e persuasão**. Adilson Citelli (no. 17º)
- **Para uma nova gramática do português**. Mário Perini (no. 18)
- **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** Evanildo Bechara (no. 26)
- **Guia teórico do alfabetizador**. Miriam Lemle (no. 104)
- **Funções da linguagem**. Samira Chalhub (no. 119)

### **Série Fundamentos. SP, Editora Ática.**

- **Reflexões sobre a arte.** Alfredo Bosi (no. 8)
- **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** Mary Kato (no. 9)
- **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** Magda Soares (no.10)
- **A língua escrita no Brasil.** Edith Pimentel Pinto (no. 17)

**Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. SP, Cortez/Autores Associados**

- **Conversas com quem gosta de ensinar.** Rubem Alves (no. 1)
- **A importância do ato de ler.** Paulo Freire (no. 4)
- **Ideologia no livro didático.** Ana Lúcia de Faria (no. 7)
- **Estórias de quem gosta de ensinar.** Rubem Alves (no. 9)

**Coleção Primeiro Passos. São Paulo, Brasiliense**

- **O que é educação.** Carlos R. Brandão (no. 20)
- **O que é poesia.** Fernando Paixão (no. 63)
- **O que é leitura.** Maria Helena Martins (no. 74)
- **O que é literatura infantil.** Lígia Cadermatori (no. 163)

## **C – Revistas**

LEITURA: TEORIA & PRÁTICA.. Revista semestral da Associação de leitura do Brasil (ALB). Porto Alegre/Campinas, Mercado Aberto/ALB.

NOVA ESCOLA. Revista mensal destinada a professores de 1º grau e encontrada em bancas de revistas. Fundação Victor Civita. São Paulo.

INTERAÇÃO: a revista do professor. Publicação do Instituto de Idiomas Yázigi (distribuição gratuita).

CADERNOS DE LETRAS (ICHL). Séries: Português-Linguística: Literatura Infante-Juvenil. Publicação do Instituto de Ciências Humanas e Letras/UFG. Goiânia – Goiás.

REVISTA PIRLIMPIMPIM – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

## **D – Dicionários e livros de consulta para o professor**

BORBA, Francisco da Silva. **Pequeno dicionário de lingüística moderna.** São Paulo, Cia. Ed. Nacional.

FERNANDES, Francisco. **Dicionário de regimes de substantivos e adjetivos.** Ed. Globo.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de verbos e regimes.** Ed. Globo.

KURY, Adriano da Gama. **Ortografia, pontuação, crase.** Rio de Janeiro, FENAME.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

MACHADO, José Pedro. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.** Lisboa, Editorial Confluência.

NASCENTES, Antenor. **Dicionário de sinônimos.**

\_\_\_\_\_. **Dicionário etimológico da língua portuguesa.**

RONAI, Paulo. **Não perca o seu latim.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira.

Vitorino, Eduardo. *Dicionário de idéias afins*.

## 2. LIVROS LITERÁRIOS

### 6. MATO GROSSO (MT)

#### 1 Referência Bibliográfica

##### 1.1 Publicação de editoras

- (1) FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1986.
- (2) FRANCHI, Carlos. Linguagem; atividade constitutiva. Apud FRANCHI, Eglê Pontes. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- (3) GROSSI, Ester. Pillar. **Alfabetização em classes populares**; didática do nível alfabético. Porto Alegre, GEEMPA, 1987.
- (4) ILARI, Rodolfo. O que significa "ensinar" língua materna? **Estudos lingüísticos**, Araraquara (13):107-226, 1986.
- (5) \_\_\_\_\_. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- (6) KATO, Mary. **No mundo da escrita**; uma perspectiva psicolingüística. São Paulo, Ática, 1986 (Fundamentos).
- (7) LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. **Leitura, teoria e prática**, Campinas, 3(3): 3-6, jul. 1984.
- (8) LEITE, Lígia Chiappini M. **Invasão da catedral**; literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983. (Novas Perspectivas, 6).
- (9) PERINI, Mário. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo, Ática, 1985 (Princípios).

#### 2 Texto de apoio

##### 2.1 Publicações de editoras

- BENVENISTE, E. O homem na língua. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo, Nacional, 1976.
- CARONE, Flávia. **Morfossintaxe**. São Paulo, Ática, 1986. (Fundamentos).
- CITELI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo, Ática, 1986. (Princípios)
- FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarida G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo, Cortez, 1982.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**; leitura e produção. Cascavel, Assoeste, 1984.
- GNERRE, Maurizio. **Escrita, linguagem e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985. (Texto e Linguagem)
- HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. org. **Novos horizontes em lingüística**. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1986, p.134-160.
- ILARI, Rodolfo & GERALDI, J.W. **Semântica**. São Paulo, Ática, 1985 (Princípios)

- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Primeiros Passos)
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira; história e histórias**. São Paulo, Ática, 1985. (Fundamentos)
- LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. Campinas. Associação de Leitura do Brasil, 1982- Semestral. Faculdade de Educação UNICAMP, Cidade Universitária "Dr. Zeferino Vaz", CEP 13081 – Campinas, SP.
- LEMOS, Cláudia T. Guimarães de.. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (23):61-71, dez. 1977
- MARTINS, M. Helena. **O que é leitura**. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Primeiros Passos)
- OSAKABE, Hakira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo, Kairós, s.d.
- \_\_\_\_\_. Redação no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (23): 51-59, dez. 1977.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo, Ícone, s.d.
- SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler**. São Paulo, Cortez, s.d.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escrita; uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, s.d. (Fundamentos)
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo, Ática, s.d. (Princípios)
- VANOYE, Francis. **Usos da linguagem; problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- ZILBERMAN, Regina, org. **Leitura em crise na escola; as alternativas do professor**. Porto Alegre, s. ed., 1982.

## 7. MATO GROSSO DO SUL (MS)

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Ed. Hucitec. São Paulo –SP.1981.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Lingüística**. Ed. Scipione. São Paulo-SP. 1989.
- CÂNDIDO, Antonio. **Na sala de aula**. Caderno de Análise Literária. Ed. Ática. São Paulo-SP.
- CADERNOS CEDES, No. 24, **Pensamento e Linguagem na Perspectiva da Psicologia Soviética**. Ed. Papyrus, Campinas-SP. 1991.
- FERREIRO, EMÍLIA. **Alfabetização em Processo**.Ed. Cortez, São Paulo-SP. 1986
- \_\_\_\_\_. **Os filhos do analfabetismo**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre-RS.
- \_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. Ed. Cortez, Coleção Polêmica do nosso Tempo. São Paulo-SP.
- FRANCHI, Eglê Pontes. Eglê Pontes. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. Ed. Martins Fontes, São Paulo-SP. 1984.
- GERALDI, João Wanderley, et allu. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Ed. Assoeste, Cascavel-PR 1985.
- \_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. Ed. Martins Fontes. São Paulo-SP. 1991.
- KAMII, Constance e Devries Rheta. **Piaget para a Educação Pré-Escolar**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre-RS. 1991.

- KRAMER, Sônia, et alii **Com a Pré-Escola nas Mãos – Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil**. Ed. Ática, São Paulo-SP. 1991.
- KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, L. C. **O Texto e coerência**. Ed. Cortez, São Paulo-SP. 1989.
- \_\_\_\_ **A Coerência Textual**. 2<sup>o</sup> ed. Ed. Contexto, São Paulo-SP. 1991.
- \_\_\_\_ **A Coesão Textual**. Ed. Contexto, São Paulo-SP. 1990.
- MAGNANI, Maria do Rosário. **Leitura, Literatura e Escola – Sobre a Formação do Gosto**. Ed. Martins Fontes, São Paulo-SP., 1989.
- \_\_\_\_ **Notas sobre Trabalho Interdisciplinar na Escola de 1<sup>o</sup> e 2<sup>o</sup> graus**. IN: Revista LEITURA –Teoria e Prática, no. 18 Ed. Mercado Aberto, Porto Alegre-RS. dez/1991.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de Redação**. Ed. Contexto, São Paulo-SP. 1985.
- SAUL, Ana Maria. **Avaliação Emancipatória**. Ed Cortez, São Paulo-SP, 1988.
- SEC. DA EDUCAÇÃO **Diretrizes Gerais para o Ensino de Pré-Escolar e de 1<sup>o</sup> grau**. Campo Grande-MS. 1998.
- SEC. DA EDUCAÇÃO **Projeto Ipê Língua Portuguesa I.II.III**. São Paulo-SP. 1985.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na Fase Inicial da Escrita a Alfabetização Como Processo Discursivo**. Ed. Cortez São Paulo-SP. 1991.
- \_\_\_\_ et. alii. **Leitura e Desenvolvimento da Linguagem**. Ed. Mercado Aberto, Porto Alegre-RS. 1989.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Ed. Artes Médicas, Porto Alegre-RS.
- \_\_\_\_ **Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Ed. da UNICAMP-Trajatória Cultural. Campinas-SP. 1990.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. Ed. Martins Fontes. São Paulo-SP. 1991.
- \_\_\_\_ **A formação social da mente**. Ed. Martins Fontes – São Paulo-SP. 1990.
- ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. Contexto, São Paulo, 1990 (MS).
- \_\_\_\_ et alii. **O ensino da literatura no segundo grau**. Mercado Aberto, s/d (MS).

## **8. MINAS GERAIS (MG) 1<sup>a</sup> A 4<sup>a</sup> SÉRIES**

1. ALLAL, Linda. Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In: CARDINET, Jean & PHILIPPE, Perrenond. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Almediva, 1986.
2. ARAÚJO, Maria Yvone Atalécio de **Experiências de linguagem oral na escola primária**. Rio de Janeiro: Nacional de Direito, 1965.
3. BAMBERGER, Richard. **Com o incentivar o hábito de leitura**. 2. Ed. São Paulo: Ática 1986.
4. BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez. 1990.
5. BATISTA, Sônia Maria. **Comunicação e expressão**. Belo Horizonte: CTE, 1983.
6. BUENO, Maria Célia. **Planejamento de língua portuguesa**. Belo Horizonte. n<sup>o</sup> 151/152; (fev e mar); 154 (maio); 155 (junho) 1983.
7. CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. 4<sup>a</sup> ed. São Paulo: Scipione, 1992.

\_\_\_\_\_ Leitura e Alfabetização.

**Cadernos de Estudos Lingüísticos** nº 3, p. 06-20. Campinas: UNICAMP, 1982.

8. CARVALHO, Heitor Garcia de . **Conceitos básicos em avaliação**. Rev. AMAE Educando, p. 22-24.
9. CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil teoria e prática**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1985, p. 143.
10. DEL'ISOLA, regina Lúcia P. "Lendo, escrevendo e pensando" – In: **Compreendendo a leitura; uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. P. 198-202.
11. DOMAN, Glenn. **Como ensinar seu filho a ler; a suave revolução**. 5. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio 1984.
12. ECO, Umberto. **Lecto in Fábula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
13. FERREIRA, Angela Maria Franco e outros. **Língua Portuguesa: Descobrimo e construindo**. Belo Horizonte: Lê, 1991. 4. V.
14. FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_ **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_ & PALACIO, Margarida Gomes. **Os processos de leitura e escrita; novas perspectivas**. 3. ed. Porto Alegre. Artes Médicas, 1987.

\_\_\_\_\_ & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

15. FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. **Pressuposto epistemológicos da avaliação educacional**. São Paulo: PUC/Fundação Carlos Chagas.
16. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_ & MACEDO, Donald. **Alfabetização; leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.
17. FREITAG, Bárbara. Piagetianos brasileiros em desacordo? Contribuição para um debate. **Cadernos de Pesquisa**. (53): 33-44, maio, 1985.
18. GARCIA, Ana Maria. As formas de conhecimento (A experiência do conhecimento). **Jornal PRA valer**. Niterói: Casa da Leitura Editora. P. 35-41.
19. GENOUVRIER, E & PEYTARD. I. **Linguística e ensino de Português**. Coimbra: Almedina, 1973.
20. GERALDI, João Wanderley. (org). **O texto na sala de aula; leitura e produção** . 7. Ed. Cascável: ASSOESTE, 1977.
21. GOULART, Iris Barbosa. Em que consiste o modelo construtivista; reflexões construtivistas. **Caderno AMAE**. 2. 1991.
- \_\_\_\_\_ A gramática perde o ranço. **Rev. Nova escola**. p. 10-16, nov. 1992.
22. GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992, 3v.
23. HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: Mito - Desafio; uma perspectiva construtivista**. Porto Alegre: Educação Realidade, 1992. 117p.
24. LISANDI, Maria Castelo Branco. O construtivismo e suas implicações pedagógicas. **Revista ANDE**, 1991. v.1.
25. LUCKESI, Cipriano Carlos e outros. O leitor no ato de estudar. Petrópolis: Vozes.

26. MENDES, Rosa Emília de Araújo & COSTA, Vera Lúcia Pyramo. Construindo a alfabetização; do pré-escolar à 4ª série do 1º grau. **Coletânea AMAE Educando**.
27. MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. **Piaget e processo de alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1980.
28. MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Programa de ensino primário**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1965.
- \_\_\_\_\_. Programa de Ensino de 1º grau. **Comunicação de ensino primário**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1973.
- \_\_\_\_\_. **Programa de experimental de comunicação e expressão**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1977, 4v.
- \_\_\_\_\_. **Sugestão de programa de ensino de 1º grau - Zona Rural - Comunicação e Expressão** Belo Horizonte. Imprensa Oficial, 1981. 4v.
- \_\_\_\_\_. Programa de língua portuguesa e Literatura. 1º e 2º graus. Belo Horizonte: 1987.
- \_\_\_\_\_. **Histórias que encantam**. Manuais do Professor. Belo Horizonte: 1988. (Coleção Novos Caminhos, v. 3-4).
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da aprendizagem no Ciclo Básico de Alfabetização**. Belo Horizonte; Imprensa Oficial.
- \_\_\_\_\_. **Alfabetizar e libertar - Suplemento Pedagógico Especial**. ago. 1990.
29. MOLINA, Olga. **Ler para aprender; desenvolvimento de habilidade de estudo**. Pedagógica Universitária, 1992.
30. OLIVEIRA, Elvira de. Como trabalhar o erro. **Re v. Nova Escola**. p. 10-17, set. 1992.
31. PEIXOTO, A.C. **Era uma vez uma Escola**; memória pedagógica da escola em Minas Gerais. FAE/UFMG. 1990.
32. SANTOS, Gláurea Basso dos. **Processo de Alfabetização; subsídios para um trabalho eficiente**. São Paulo: Ática, 1990.
33. SCHMIDT, Siegfried J. **Lingüística e teoria do texto**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Lingüística, 1973.
34. SMITH, F. **Compreendendo a leitura**, uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Máficas, 1989.
35. SOARES, Magda Becker. **Linguagem e escola; uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).
36. SOUZA, Maria Lúcia Zoega de. A criança e a leitura. **Revista ANDE** nº 17. 1991.
37. SOUZA, Vicente Pereira de. Lingüística aplicada à alfabetização. **Ensaio de lingüística**. Belo Horizonte: UFMG, 1978.
38. TASCA, Maria & POERSCH, José Marcelina. **Suportes lingüísticos para a alfabetização**. série A. linguagem na escola. 2. ed. Porto Alegre: Saga, 1990.
39. TEBEROSKI, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 3 ed. São Paulo: Trajetória, 1990.
40. WEISZ, Telma. **Dos primeiros passos às primeiras letras**. São Paulo: Jorúês, 1986.
41. WICHERT, Ofélia. **A alfabetização como construção e processo social**, no construtivismo e nos psicólogos russos. São Paulo, Casa Publicadora Brasileira, 1992.
42. ZILBERMAN, Regina. (org) **Leitura em crise na escola; as alternativas do professor**. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

### MINAS GERAIS - 5ª A 8ª SÉRIES

1. BASTOS, Lúcia Kopschitz e MATOS, Maria Augusta. **A produção escrita e gramática**. São Paulo: M. Fontes.
2. BECHARA, Evanildo. **Ensino da gramática: opressão? liberdade?** São Paulo: Ática.
3. BELLO, David K. **O processo da comunicação: introdução à teoria e à prática**. São Paulo: M. Fontes.
4. BERNARDO, Gustavo. **Redação inquieta**. Porto Alegre: Globo.
5. CAMARA JÚNIOR, J. Mattoso. **Manual de expressão oral e escrita**. Rio de Janeiro: J. Ozon.
6. CENTRO DE PESQUISA LITERÁRIAS - **Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus - PUC?RS - São Paulo: Cortez; Brasília: INEP/MEC, 1989.**
7. CLAVER, Ronald. **Escrever sem doer**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.
8. CUNHA, Celso. **A questão da norma culta brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
9. FIORIN, J. e PLANTÃO F. **Para entender o texto: leitura e redação**. São Paulo: Ática. 1991.
10. FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis... a redação na escola**. São Paulo: M. Fontes.
11. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez.
12. FULGÊNCIO, Lúcia e LIBERATO, Zara. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 1992.
13. GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
14. GENOUVRIE, Esnile e PEYARD, Jean. **Linguística e ensino do português**. Coimbra: Livraria Almeida.
15. GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste.
16. GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo. M. Fontes.
17. HAUY, Amini Boainain. **Da necessidade de uma gramática - padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática.
18. ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: M Fontes.
19. KATE, Mary A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: M. Fontes.  
\_\_\_\_\_ **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática.
20. KOCH, Ingedore e TRAVAGLIA, Luiz. **Texto e coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.
21. KRAUZE, Gustavo e outros. **Laboratório de redação**. Rio de Janeiro: MEC.
22. LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**. São Paulo: Brasiliense. 1991.
23. LEMLE, Miriam. **Heterogeneidade dialetal: um apelo à pesquisa**. Rev. Tempo Brasileiro: Linguística e ensino de vernáculo, Rio de Janeiro, v. 53/54, p. 60-94, abr/set. 1978.
24. LOBATO, Lúcia M. Pinheiro. **Teorias linguísticas e ensino do português como língua materna**. Rev. Tempo Brasileiro: Linguística e ensino do vernáculo, Rio de Janeiro, v. 53/54, p. 4-47, abr/set 1978.
25. MESARANI, Samir Curi e outros. **Criatividade**. São Paulo: Saraiva.
26. MIRANDA, José Fernando. **Arquitetura da redação**. São Paulo: Discubra.
27. NEVES, M. Helena de Moura. **Gramática na escola**. São Paulo: contexto, 1990, 69 p. (Coleção repensando a língua portuguesa).

28. OLIVEIRA, elizabeth Brait Rodrigues e outros. **Aulas de redação**. São Paulo: Atual.
29. ORLANDI, Ení P. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Brasiliense.
30. PAULINO, Graça e WALTY, Ivete (org.). **Teoria da literatura na escola**. Belo Horizonte: Departamento de Semiótica e Teoria da UFMG, 1992.
31. PECORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo: M. Fontes.
32. PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala**. Ed. Nacional. 203p. (Biblioteca universitária; série 5: Letras e linguísticas; v.6).
33. REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO DE LEITURA DO BRASIL. **Leitura: teoria e prática**. Campinas: ALB.
34. SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Programa de língua portuguesa e literatura - 1º e 2º graus**. Belo Horizonte, 1987.
35. SILVA, Ezequiel T. e ZILBERMAN, Regina. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.
36. SILVA, Ezequiel t. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto.
37. SOARES, Magda Becker e CAMPOS, Edson Nascimento. **Técnica de redação: as articulações linguísticas como técnicas de pensamento**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
38. VANOYE, Francis. **Uso da linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo: M. Fontes.
39. VEADO, Rosa M. Assis. **Comportamento linguístico do dialeto rural**. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982, 109p. Manuais de gramática em geral.
40. YUNES, Eliana e PONDÉ, Glória. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FDT, 1988.
41. ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1990.  
\_\_\_\_\_ **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Mercado Aberto.
42. ESTA APAGADO. **O que é português brasileiro**. São Paulo: Brasiliense.

## 9. PARÁ (PA)

1. BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1986.
2. BENVENISTE, E. **Problemas de linguística geral**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1976.
3. BERNARDO, G. **Redação inquieta**. Porto Alegre:Globo, 1985.
4. COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA (Curitiba). **Projeto de ensino**. Curitiba, 1989. Mimeografado.
5. COUDRY, M.H.I. **Diário de Narciso**. São Paulo: M. Fontes, 1988.
6. ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Globo, 1986.
7. FARACO, C.ª **Concepções de linguagem e ensino de português**. **Escola Aberta**, Curitiba, v.5, n. 12, p. 3-5, ago. 1988.
8. \_\_\_\_\_, MADRYK, D. **Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários**. Petrópolis: Vozes, 1987.
9. FIORIN, J.L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1988.

10. FONSECA, F, FONSECA, J. **Pragmática lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1977.
11. FRANCHI, C. Gramática e criatividade. *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n.9, 1987.
12. FREINET, C. **O texto livre**. 2.Ed. Lisboa: Dinalivro, 1987.
13. FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
14. GARCIA, O.M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, /s.d./.
15. GERALDI, J.W. **A destruidora didáticos livros**. (S.n.t.). Mimeografado.
16. \_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: Assoeste/Campinas: UNICAMP, 1984.
17. GREGOLIN, G.R.M. Leitura e produção de texto na escola de 1º grau. *Fragmenta*, /s.l./, n.4, p. 3-15, 1987.
18. HALLIDAY, M.<sup>o</sup>K. et al. **As ciências lingüísticas e o ensino de línguas**. Petrópolis: Vozes, 1974.
19. HAUY, <sup>o</sup>B. **Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.
20. ILARI, R. Argumentação sintática e gramática escolar. In: \_\_\_\_\_. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: M. Fontes, 1985. p. 17-32.
21. \_\_\_\_\_. Uma nota sobre redação. In: \_\_\_\_\_. **A lingüística e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: M. Fontes, 1985. p. 51-66.
22. KATO, M. **No mundo da escrita**. São Paulo: Ática, 1986.
23. \_\_\_\_\_. **Aprendizagem da leitura**. São Paulo: M. Fontes, 1985.
24. LEMLE, M. (org.). Sociolingüística e o ensino do vernáculo. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 78719, jul./dez. 1984.
25. MATEUS, M. et al. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 1983.
26. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna. **Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa**. Brasília, 1986.
27. OSAKABE, H. **Argumentação e discurso político**. São Paulo: Kayros, 1979.
28. CAMACHO, Roberto G. A variação lingüística. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. V. 4.
29. CASTILHO, Ataliba T. de. Variação lingüística ensino da língua materna. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. V. 4.
30. DASCAL, Marcelo. Recepção de textos, um processo de aproximação gradual. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. V. 2.
31. GNERRE, Maurizio. Linguagem e poder. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. V. 4.
32. HEAD, Brian. F. A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. V. 8.

**CAPÍTULO IV — ANEXO 5**  
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS CURRÍCULOS DE**  
**LÍNGUA PORTUGUESA DOS ESTADOS BRASILEIROS**

---

33. MARTINEZ, Rosa Helena Blanco. Três tipos de discurso. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau.** São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. V.8.
34. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico.** São Paulo, SE/CENP, 1987.
35. \_\_\_\_\_. **Isto se aprende com o ciclo básico.** São Paulo, SE/CENP, 1987.
36. \_\_\_\_\_. **Retomando a proposta de alfabetização.** São Paulo, SE/CENP, 1986.
37. VIEIRA, Yara Frateschi. Recepção ativa de textos: uma forma de diálogo. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau.** São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. V. 2.
38. VOGT, Carlos A. Estrutura e função da linguagem. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau.** São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. V. 1.

## PARÁ PARTE II

1. ANDRÉ, Hildebrando, A. **Curso de Redação.** 4ª ed. **Revista e ampliada,** e. Moderna, São Paulo, 1992.
2. BECHARA, Evanildo. **Ensino de Gramática Opressão? Liberdade?** São Paulo. Editora, Ática, 1985.
3. BATISTA, Maria Elisabeth. MOTA, Jannetti. **Gramática,** Col. Educação Contemporâneo. Série Metodologia e Prática do Ensino. Editora Cortez. São Paulo, 1980.
4. CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattos. **Estrutura da Língua Portuguesa.** Petrópolis, Vozes, 1976.
5. CUNHA, Celso e LINDELEX CINTRA, Luis Felipe. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1985.
6. CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática de Língua Portuguesa.** 22ª edição. São Paulo, Nacional, 1981.
7. CAMPELO, Sônia Maria de Campos. **Língua Portuguesa.** 2ª Edição, vol. 1. São Paulo, Editora Ática, 1992.
8. CAMPELO, Sônia Maria de Campos. **Língua Portuguesa.** 2ª Edição, vol. 3. São Paulo, Editora Ática, 1992.
9. CAMPELO, Sônia. **Língua Portuguesa.** Volume 2, 2ª Edição. São Paulo, Editora Ática, 1992.
10. CORREIA, Maria Emília. GALHARDI, Mauro. **Como é Fácil! Português.** 2ª edição. São Paulo, Editora Scipione, 1990.
11. CORREIA, Maria Emília. GALHARDI, Mauro. **"Como é Fácil! Português".** Volume 2ª, 3ª edição. São Paulo (SP), Editora Scipione, 1991.
12. CORREIA, Maria Emília. GALHARDI, Mauro. **"Como é Fácil! Português".** 2ª edição, vol-3. São Paulo, Scipione, 1991.
13. CORREIA, Maria Emília. GALHARDI, Mauro. **"Como é Fácil! Português".** Vol-4. São Paulo, Scipione, 1991.
14. FARACO, Carlos Emílio. MOURA, Francisco. **Para Gostar de Escrever.** São Paulo. Editora Ática S/A, 1984.
15. FRANCHI, Inglês. **A Redação na Escola,** 1ª edição, São Paulo, 1984.

16. FREINET, Celestin. **O Texto Livre**, 2ª edição, Lisboa: Dinalivrol, 1978.
17. FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1975.
18. FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez, 1983.
19. FARES, Josébel. FARES, Jessé. NUNES, Paulo. VINAS, Rei. **Texto e Pretexto**. Belém, CEJUP, 1992.
20. ILARI, Rodolfo. **ALinguística e o Ensino da Língua Portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1986.
21. LIMA, Rocha. **Gramática Normativa de Língua Portuguesa**, 26ª edição, Rio de Janeiro, José Olympio, 1985.
22. LUFT, Celso Pedro. **Língua e Liberdade**. 3ª ed. Porto Alegre, LP e M. Editores, 1985.
23. MACAMBIRA, José Rebouças. **A estrutura Morfo-Sintática do Português**. 5ª edição, São Paulo, Pioneira, 1987.
24. MARTINS, Maria Helena. **O que é Leitura**. São Paulo, Brasiliense, 1982. (coleção Primeiros Passos 74).
25. MAROTE, D'Olim. **Língua Portuguesa**. Vol-2, 5ª Edição, Editora Ática, 1992.
26. MAROTE, D'Olim. **Língua Portuguesa**. 5ª edição, vol-3. Editora Ática, São Paulo, 1992.
27. MAROTE, D'Olim. **Língua Portuguesa**. 5ª edição vol-4. São Paulo, editora Ática, 1992.
28. MAROTE, D'Olim. **Língua Portuguesa**. 6ª edição, vol-1. São Paulo, Editora Ática, 1992.
29. MAROTE, D'Olim. **Gramática**. Vol.3. São Paulo, Editora Ática, 1993.
30. MAROTE, D'Olim. **Gramática**. Vol-2, 1ª Edição. São Paulo, Editora Ática, 1993.
31. MAROTE, D'Olim. **Gramática**. Vol-4, São Paulo, Editora Ática, 1993.
32. MAROTE, D'Olim. **Gramática**. Vol-1. São Paulo, Editora Ática, 1993.
33. MARISCO, Maria Tereza. CUNHA, Maria do Carmo Tavares da. ANTUNES. Maria Elisabete Martins. NETO, Armando Coelho de Carvalho. **"Marcha Criança - Português"**. 1ª edição. São Paulo (SP). Editora Scipione, 1993.
34. MARISCO, Maria Tereza. CUNHA, Maria do Carmo Tavares da. ANTUNES. Maria Elisabete Martins. NETO, Armando Coelho de Carvalho. **"Marcha Criança - Português"**. 4ª Série - 1º grau. São Paulo (SP), Editora Scipione, 1993.
35. MARISCO, Maria Tereza. CUNHA, Maria do Carmo Tavares da. ANTUNES. Maria Elisabete Martins. NETO, Armando Coelho de Carvalho. **"Marcha Criança - Português"**. 3ª série - 1º grau - Edição Consumível, vol-3. Scipione, São Paulo, 1994.
36. MARISCO, Maria Tereza. CUNHA, Maria do Carmo Tavares da. ANTUNES. Maria Elisabete Martins. NETO, Armando Coelho de Carvalho. **"Marcha Criança - Português"**. 1ª série - 1º grau. Edição Consumível. São Paulo. Scipione, 1994.
37. MORAES, Lídia Maria de. **É Tempo de Leitura**. 2ª edição, vol-3. São Paulo, Editora Ática, 1992.
38. MORAES, Lídia Maria de. **É Tempo de Leitura**. volume 2, 2ª edição. São Paulo, Editora Ática, 1992.
39. MORAES, Lídia Maria de. ANDRADE, Mariana. **Mundo Mágico - Língua Portuguesa**, Livro 2, 10ª edição. São Paulo, 1993.
40. MORAES, Lídia Maria de. **É Tempo de Leitura**. 2ª edição, vol-1. São Paulo. Editora Ática, 1992.
41. MORAES, Lídia Maria de. ANDRADE, Mariana. **Mundo Mágico - Língua Portuguesa**, vol-4, 10ª edição. São Paulo, Editora Ática, 1993.

42. MORAES, Lídia Maria de. ANDRADE, Mariana. **Mundo Mágico - Língua Portuguesa**. 11ª edição, Livro 1. São Paulo, Editora Ática, 1993.
43. NAHUM, Erdna Perugine, **Meu Caderno de Redação e Criação**. 2ª edição, vol-1. São Paulo, Scipione, 1991.
44. NAHUM, Erdna Perugine, **Meu Caderno de Redação e Criação**. 2ª edição, vol-4. São Paulo, Scipione, 1991.
45. NAHUM, Erdna Perugine, **Meu Caderno de Redação e Criação**. 2ª edição, vol-2. São Paulo (SP), Scipione, 1991.
46. NAHUM, Erdna Perugine, **Meu Caderno de Redação e Criação**. 4ª edição, vol-3. São Paulo, Scipione, 1993.
47. NICOLA, José de. **Atividade e Criatividade - A Redação Passada a Limpo**. 2ª edição, vol-4. São Paulo, Scipione, 1991.
48. NICOLA, José de. **Atividade e Criatividade - A Redação Passada a Limpo**. 2ª edição, vol-3. São Paulo, Scipione, 1991.
49. NICOLA, José de. **Atividade e Criatividade - A Redação Passada a Limpo**. 1ª edição, vol-2. São Paulo, Scipione, 1991.
50. NICOLA, José de. **Atividade e Criatividade - A Redação Passada a Limpo**. 3ª edição. São Paulo, Scipione, 1991.
51. PASSOS, Luciana. FONSECA, Albani. CHAVES, Marta. **Alegria de Saber**. Edição Reformulada e Atualizada, vol-1. São Paulo, Scipione, 1991.

## **10. PARAÍBA (PB) - PARTE I**

1. CASTELO, Alexandre. Isto é comunicação (5ª a 8ª série) São Paulo. IBEP, s/d.
2. CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima gramática da língua portuguesa**. 27. ed. São Paulo. Nacional, 1985.
3. NICOLA, José de /e/ INFANTE, Ulisses. **Gramática essencial**. Scipione, s/d.
4. FERRIRA, Reinaldo Mathias. **Comunicação - atividades de linguagem**. (5ª a 8ª série). 3. ed. São Paulo. Ática. 1978.
5. FELIZARDO, Zoleva C. **Teoria e prática de redação**. São Paulo. Nacional. s/d.
6. GIACOMOZZI, Gilio, et alii. **Caderno de gramática (I, II, III, IV)**. São Paulo. FTD, 1987.
7. SARGENTIM, Hermínio G. **Atividades de comunicação em língua portuguesa**. (5ª a 8ª série) São Paulo. IBEP, s/d.
8. FERREIRA, Luiz Antônio. **Aulas de português (5ª a 8ª série)**. São Paulo, Ática, s/d.
9. OUTRAS (revistas, jornais, folhetos, manuais e folhetins em que os conteúdos encontram-se inseridos).

## **PARAÍBA PARTE II**

1. MARQUE, I. **A Mágica de Aprender - Livro integrado**. Editora Nacional 1ª a 4ª série.
2. MORAES, Lídia Maria de e ANDRADE, Mariano - **Mundo Mágico - vol. 3**. Editora Ática.

3. MAROTE, D'Olim - ABC - Aprender, Brincar, Comunicar - 2ª série, Editora Ática.
4. VECHANTE, LENITA e MELLO ROSANE DE. Escola é vida - Ação e Transformação. Editora do Brasil S/A
5. RODRIGUES, Neidson. - Por uma nova Escola - Texto - O ensino de língua e da linguagem.
6. POPPOVIC, Ana Maria. Cartas à professora de Alfa Um. Editora Abril. Educação - 5ª série.
7. Proposta de currículo de 1º e 2º Grau - SEC-PB.
8. Conteúdos mínimos para o ensino de 1º Grau - SEC-PB - Set. 1983.
9. Isto é 1ª série - Doc. I - SEC-PB - Março/1984.
10. Isto é 2ª série - Doc. SEC/PB - abril/1985.
11. O currículo escolar - Garantia de Socialização do Saber - SEC/PB, Novembro/87.
12. Roteiro programático - Comunicação e Expressão - 1ª a 4ª série DAEM/PB - 1981.
13. Programa de ensino Primário - 2ª série - maio/68 - SEC/PB.
14. Roteiro programático - 1ª a 4ª série - SEC/PB - 1979.

## 11. PARANÁ (PR)

### NOTAS DE REFERÊNCIA

- 1 ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Globo, 1986, p.2.
- 2 \_\_\_\_\_, p. 1
- 3 BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1986. P. 89.
4. \_\_\_\_\_, p. 81
5. \_\_\_\_\_, P. 81
- 6 FONSECA, F. FONSECA, J. **Pragmática lingüística e ensino de português**. Coimbra: Almedina, 1977, p. 149
- 7 FREIRE, P. **Leitura: teoria e prática**. Campinas, São Paulo, UNICAMP, Mercado Aberto, 1995, p.8
- 8 PÉCORA, A. **Problemas de redação**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERROTI, E. A escola não tem formado leitores críticos. **Nova Escola**, São Paulo, n. 41, p. 21, 1990.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1986.
- BENVENISTE, E. **Problemas de lingüística geral**, 2. Ed. Campinas: Pontes, 1976.
- BERNARDO, G. **Redação inquieta**. Porto Alegre: Globo, 1985.
- COLÉGIO NOSSA SENHORA MEDIANEIRA (Curitiba). **Projetos de ensino**. Curitiba, 1989, mimeo.
- COUDRY, M. H.I. **Diário de Narciso**. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- ENGELS, F. **O papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Globo, 1986.

- FARACO, C. A. Concepções de linguagem e ensino de português. *Escola aberta*, Curitiba, v. 5 n. 12, p. 3-5, ago, 1988.
- \_\_\_\_\_. MADRYK, D. *Língua portuguesa: prática de redação para estudantes universitários*. Petrópolis: Vozes, 1967
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- FONSECA, F. FONSECA, J. *Pragmática lingüística e ensino de português*. Coimbra: Almedina, 1977.
- FRANCHI, C. Gramática e criatividade. *Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, n. 9, 1987.
- FREINET, C. *O texto líivre*. 2. Ed. Lisboa: Dinalivro, 1987.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982
- GARCIA, O M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas,/s.d/.
- GERALDI, J. W. *A destruidora didática dos livros*. (S.n.t) Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste/Campinas: UNICAMP, 1984.
- GREGOLIN, G. R. M. Leitura e produção de texto na escola de 1º grau. *Fragmenta*. /s.l./, n.4 p. 3-15, 1987.
- HALLIDAY, M. A K. et al. *As ciências lingüísticas e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1974.
- HAUY, A B. *Da necessidade de uma gramática padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.
- ILARI, R. Argumentação sintática e gramática escolar. In: \_\_\_\_\_. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: M. Fontes, 1985. P. 51-66.
- \_\_\_\_\_. Uma nota sobre redação escolar. In: \_\_\_\_\_. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: M. Fontes, 1985, p. 51-66.
- KATO, M. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Aprendizagem da leitura*. São Paulo: M.Fontes, 1985.
- LEMLE, M. (org.) Sociolingüística e ensino do vernáculo. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 78719, jul./dez. 1984.
- MATEUS, M. et. Al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra: Almedina, 1983.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Comissão Nacional par ao aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua materna. *Diretrizes para o aperfeiçoamento do ensino/aprendizagem da língua portuguesa*. Brasília, 1986.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kayros, 1979.
- PÉCORRA, A *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- PERINI, M. *Ensinar gramática: sim ou não?/s.n.t/*. Mimeografado.
- \_\_\_\_\_. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.
- PERROTI, E. A escola não tem formado leitores críticos. *Nova Escola*, São Paulo, n. 41, p. 21, 1990.
- PINTO, E. P. *A língua escrita no Brasil*. São Paulo, Ática, 1986.
- POSSENTI, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: M. Fontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. ILARI, R. Ensino de língua e de gramática: alterar conteúdos e estratégias ou alterar a imagem do professor?/ S.n.t//. Mimeografado.
- SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. (Paraná). *Língua: mundo, mundo vasto mundo*. Curitiba, 1987, 2. Versão.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Curitiba). **Currículo básico: uma contribuição para a escola pública brasileira**. Curitiba, 1988.

SOARES, M. **Linguagem e Escola**. São Paulo: Ática, 1986.

## 12 . PERNAMBUCO (PE) \_ ALFABETIZAÇÃO

1. ANDRADE, Carlos Dromund. **Antologia poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.
2. ANDRADE, Rosa Maria C. de. **Revista AMAE Educando**. Belo Horizonte: (s. d.), 1990.
3. BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1990.
4. BRASIL, Ministério da Educação. **Programa professor da pré-escola**. Brasília; MEC, (s. d.), v. II.
5. CAGLIARI, Luis Carlos. **Psicopedagogia SCOZ e outros**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
6. CAMARGO, Luis. **Panela de arroz**. São Paulo: Ática, (s. d).
7. ELIAS, José. Literatura infantil: opção ou imposição. **Revista de Leitura Teoria e prática**. São Paulo: nº 0110, Mercado Aberto, 1987.
8. FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1985.
9. \_\_\_\_\_. Lá escritura e interpretation de las partes del nombre proprio, (s. 1., s. n, s.d.).
10. GNERRE, Mauricio. **Linguagem escrita e Poder**. São Paulo: Martins Pontes, 1985.
11. KRAMER, Sonia. (org.). **Dilemas da prática**. Bahia: Três, 1986.
12. LACOMBE, Amélia. **O jogo das palavras**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
13. LEMLE, Mirian. **Guia teórico de alfabetizador**. São Paulo. Ática, 1987.
14. PARANÁ, Secretaria de Educação Cultura. **Língua articuladora de visões do mundo**. Curitiba, 1987.
15. PERNAMBUCO, Secretaria de Educação, Cultura e Esportes. **Instrução nº 3/91**. Diário Oficial de estado. Recife, 1991.
16. \_\_\_\_\_. **Relatório de trabalho realizado na Escola José Brasileiro Vilanova**. Paulista, 1989.
17. \_\_\_\_\_. **Textos produzidos por crianças do Centro de Capacitação Pré-escolar Ana Rosa Falcão**. Recife. (s. n.), 1991.
18. PROJETO EDUCAÇÃO BÁSICA PARA O NORDESTE: Plano Integral do Estado/Município. (s.l., s. n), 1991.
19. REGO, Lúcia Lins Browne. **Literatura infantil: uma nova perspectiva alfabetização na pré-escola**. São Paulo: RFD, 1988.
20. **RELATÓRIO DE CAPACITAÇÃO: depoimentos de professores alfabetizadores vinculados aos 17 DERES.**(s. l. , s. n), 1991.
21. SANTIAGO, Eliete. **A escola pública de 1º grau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
22. SILVA, Zilá A. P. Alfabetização ou aquisição da leitura a Construção de uma prática social. **Revista de Tecnologia Educacional**. (s., 1), jun./dez. 1990.
23. SMOLKA, Ana Luisa Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo; Cortez, 1988.
24. SOARES, Magda. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos pesquisa**. São Paulo: Carlos Chagas, 1985.

**SUBSÍDIOS PARA A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS ESCOLAS – LÍNGUA PORTUGUESA - DA 1ª À 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL. - PERNAMBUCO**

1. ALLIENDE, Felipe; CONDEMARIN, Mabel. *Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
2. CARRAHER, Terezinha. "Alfabetização e pobreza: três faces da realidade". In: KRAMER, Sonia. (org.). *Alfabetização - dilemas e prática*. Rio de Janeiro: Dois pontos, 1986. p. 47-95.
3. CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta Helena Barão. *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
4. FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
5. FONSECA, Fernanda Irene; FONSECA, Joaquim. *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, 1977.
6. FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: a redação na escola*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.
7. GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.
8. GENOUVRIER, Emile; PEYTARD, Jean. *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almeida, 1974.
9. GOMES de MATOS, Francisco. "Redescobrimo Mattoso Câmara Júnior: sua contribuição à linguística aplicada à comunicação escrita". *Boletim da ABRALIN*. n.º. 12, p. 175-180, 1991.
10. KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
11. KRAMER, Sonia (org.). *Alfabetização: dilemas da prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
12. LAJOLO, Marisa. "O Texto não é pretexto". In: ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola - as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 51-62.
13. MACEDO, Joana d'Arc de Paula. "A cartilha e a produção de textos". *Educação em Mato Grosso*. n.º. 30, p. 42-58, 1985.
14. PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. São Paulo; USP, 1993.
15. SCHIMIDT, Siegfried J. *Linguística e teoria de texto*. São Paulo: Pioneira, 1987.
16. SERAFINI, Maria Teresa. *Como escrever textos*. Rio de Janeiro: Globo, 1987.
17. SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto. 1986.
18. SLAMA-CAZACU, Tatiana. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1987.
19. SLOBIN, dan Isaac. *Psicolinguística*. São Paulo: Nacional, 1980.
20. SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.
21. VOTRE, Sebastião. "Discurso e sintaxe nos textos de iniciação à Leitura". In: CLEMENTE, Elvo; KIRST, Marta Helena Barão. *Linguística aplicada ao ensino do português*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987. p. 111-126.
22. ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

## PERNAMBUCO - 1ª PARTE

1. ABREU, A.S. **Curso de redação**. São Paulo: Ática, 1989.
2. ALLIENDE, F. e CONDEMARIN, M. **Leitura: teoria e desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
3. BECHARA, E. **Ensino de gramática. opressão? liberdade?** 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
4. BRANDÃO, Roberto de Oliveira. **As figuras de linguagem**. São Paulo: Ática, 1989.
5. RECUPERANDO a alegria de ler e escrever. Caderno Cedes. São Paulo. Nº 14, 1987.
6. O POVO mesmo fala, Escreve Conta sua História. Caderno de Educação Municipal. Recife: Prefeitura Municipal, 1988.
7. CUNHA, Celso. **Gramática de base**. 4. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1985.
8. DACANAL, J. H. **A pontuação: teoria e prática**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.
9. FIORIN, J. L., SAVIOLI, F. P. **Para entender o texto**. São Paulo: Ática, 1990.
10. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.
11. GARCIA, Otton M. **Comunicação em prosa moderna**. 8. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1980
12. GENOUVRIER, Emile e PEITARD, Jean. **Linguística e ensino de português**. Tradução por Almedina, Coimbra, 1973. Tradução de linguistique et enseignement du Français.
13. GERALDI, J. W. (org.). **Otexto na sala de aula: leitura e produção**. (s. l.) Cascavel Assoeste, 1985.
14. \_\_\_\_\_, J. W. et al. **O Ensino da língua portuguesa no primeiro grau**. São Paulo: Atual, 1986.
15. \_\_\_\_\_, J. W. **Análise discursiva do texto**. Espírito Santo: (s. n.), 1990.
16. GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo; Martins Fontes, 1985.
17. GONCALVES FILHO, A. A. **Língua Portuguesa e literatura brasileira**. São Paulo: Cortez, 1990.
18. ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 30. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
19. KATO, Mary. **No mundo da escrita uma perspectiva psicolingüística**. São Paulo: Ática, 1986.
20. KOCH, I. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1986.
21. \_\_\_\_\_, I. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.
22. \_\_\_\_\_, I. e TRAVAGLIA, L. C. A. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 1990.
23. \_\_\_\_\_, I. **Dificuldades na leitura e produção de textos: os conectores interfrásticos**. in KIRST, M e CLEMENTE, I. e outros. **Lingüística Aplicada ao Ensino de Portugês**. Mercado Aberto, Porto Alegre, 1987.
24. LURIA, M. P. P. **A pontuação: teoria e prática**. São Paulo: Atual, 1989.
25. LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
26. MARCUSCHI, L. A. B. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.
27. \_\_\_\_\_, L. A. B. **Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social**. Recife: mimeo., 1987.
28. MELO, Gladstone Chaves de. **Ensaio de estilística da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Parão, 1976.

**CAPÍTULO IV — ANEXO 5**  
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS CURRÍCULOS DE**  
**LÍNGUA PORTUGUESA DOS ESTADOS BRASILEIROS**

---

29. MENDONÇA, A. Sérgio de Sá, Álvaro. **Poesia de Vanguarda no Brasil de Oswald de Andrade ao Poema Visual**. Rio de Janeiro: Antares, 1983.
30. PERINI, M. A. **Para uma nova gramática do Português**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.
31. POSSENTI, S., ILARI, R. **Ensaio de Língua e gramática: alterar conteúdos ou alterar a imagem do professor?** In KIRST, M., CLEMENTE, I. **Linguística aplicada ao ensino de Português**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1987.
32. PRETI, Dino. **Sociolinguística os níveis da fala**. 65. ed. São Paulo: Nacional, 1987.
33. RICHE, Rosa., HADDAD, Luciane. **Oficina de palavras**. São Paulo: FDT, 1988.
34. SILVA, Ítala M. W. da. **O ensino da língua portuguesa. recursos lingüísticos e metodológicos**. Espírito Santo: Secretaria de Educação, 1986.
35. \_\_\_\_\_, L. L. **A escolarização do leitor: a didática da leitura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
36. SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.
37. \_\_\_\_\_, Magda. **Ensinando comunicação e expressão em língua portuguesa: sugestões metodológicas**. 5ª a 8ª séries. São Paulo: (s. n.) 1979.
38. \_\_\_\_\_, Magda. **Português através de textos**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1990.
39. \_\_\_\_\_, Magda. **Subsídios para implementação do guia curricular de língua portuguesa do 1º grau**. São Paulo. Secretaria de educação, 1977.

### **PERNAMBUCO - 2ª PARTE**

1. ARISTÓTELES. **Arte Retórica e arte poética**. Tradução de Antônio Pinto de carvalho. São Paulo: Divisão Européia do Livro, 1959.
2. COELHO, Nelly Novaes. **O Ensino da Literatura: comunicação e expressão**. 4. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
3. ILARI, Rodolfo. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
4. JAUSS, Hans Robert... et al. **A literatura e o leitor: textos e estética da recepção**. Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
5. KRISTEVA, Júlia. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.
6. MOISÉS, Massand. **A criação literária: poesia**. 11. Ed. São Paulo: Cultrix, 1989.
7. \_\_\_\_\_, Massand. **História da literatura brasileira: romantismo**. 2. Ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
8. \_\_\_\_\_, Massand. **História da literatura brasileira: origens, barroco, arcadismo**. São Paulo: Cultrix, 1985.
9. \_\_\_\_\_, Massand. **História da literatura Brasileira: realismo**. 2. Ed. São Paulo: Cultix, 1989.
10. \_\_\_\_\_, Massand. **História da literatura Brasileira: simbolismo**. 2. Ed. São Paulo: Cultix, 1988.
11. \_\_\_\_\_, Massand. **A literatura portuguesa através de textos**. 6. Ed. São Paulo: Cultix, 1974.
12. PRETI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala**. 8. Ed. São Paulo: Nacional, 1987.
13. SÁ, Álvaro de, MENDONÇA, A. S. Lima. **Poesia de vanguarda no Brasil de Oswald de Andrade ao Poema Visual**. Rio de Janeiro: Antares, 1983.

14. TODOROV, Tzvetan. **Os Gêneros do Discurso**. Tradução Elisa Angotti Kossovitch. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

### 13. PIAUÍ (PI)

1. ALAGOAS, Estado. Secretaria da Educação. **Proposta Currículos Para a Escola de 1º Grau, 4ª a 8ª série**. 1988.
2. AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo - De Piaget a Emília Ferreiro**. Editora Ática. São Paulo, 1993.
3. BAHIA, Estado. Secretaria da Educação e Cultura. **Diretrizes Curriculares Para o Ensino Fundamental: Português**, Salvador, 1994.
4. BARONE, Leda Maria Cadeço. **De Ler o Desejo, ao Desejo de Ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo**. Vozes. Petrópolis, RJ, 1993.
5. BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**, cursos de 1º e 2º graus. Companhia Editora Nacional, 34ª edição. São Paulo, 1992.
6. BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística Geral**. Pontes. Campinas, 1988.
7. CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. Ed. Scipione. São Paulo, 1991.
8. CARRAHER, Terezinha Nunes. **Aprender Pensando: Contribuição da psicologia cognitiva para a educação**. Recife, 1983.
9. CEARÁ, Estado. Secretaria da Educação. **Proposta Curricular. Língua Portuguesa 1º a 8º série**. IOCE. Fortaleza, 1992.
10. CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. Companhia Editora Nacional, 35ª edição. São Paulo, 1992.
11. CUNHA, Celso Ferreira. **Gramática da Língua Portuguesa**, 11ª edição - 2ª tiragem. FAE. Rio de Janeiro, 1986.
12. EDUCANDO, Revista. AMAL educando. Ano XXVII. Nº 248, novembro de 1994.
13. FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. Ed. Cortez. São Paulo, 1993.
14. \_\_\_\_\_. **Alfabetização em Processo**. Ed. Cortez. São Paulo, 1986.
15. FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua Escrita**. Artes Médicas. Porto Alegre, 1986.
16. FREDERICK, Alfred Daniel. **Currículo e Contexto Sócio-Cultural: modelo e sugestões para a pesquisa curricular**. McGraw-Hill. São Paulo, 1987.
17. FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler**. Autores Associados, Ed. Cortez. São Paulo, 1992.
18. FLÁVIA, Adriana e LIMA, Santos de Oliveira. **Pré-escola e Alfabetização: uma proposta baseada em P. Freire e J. Piaget**. Vozes. Petrópolis, RJ, 1986.
19. GEEMPA. **Alfabetização em Classes Populares**. Raurup. Porto Alegre, 1988.
20. GERALDI, Wanderly. **O Texto na Sala de Aula Leitura e Produção**. Assoeste Editora Educativa. Paraná, 1991.
21. ILARI, Rodolfo. **A Lingüística e o Ensino da Língua Português**. Martins Fortes. São Paulo, 1985.
22. LIPPI, Valéria Maria Martins. **De Palavra em Palavra**. FTD. São Paulo, 1991.

23. MATO GROSSO DO SUL, Estado. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares**. Português. Língua Portuguesa e Literatura Brasileira 1º e 2º graus. Campo Grande, MS, 1992.
24. RIO GRANDE DO NORTE, Estado. Secretaria da Educação e Cultura. **Proposta Curricular de Ensino de 1º Grau**. Natal, 1992.
25. SÃO PAULO, Estado. Secretaria de Educação. **O Texto: da Teoria à Prática: subsídios à proposta curricular para o Ensino da Língua Portuguesa - 1º grau, 3ª edição**. SE/CENP. São Paulo, 1992.
26. \_\_\_\_\_. Estado. Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estado e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular Para o Ensino da Língua Portuguesa: 1º Grau**. 4ª edição. SE/CENP. São Paulo, 1991.
27. TEBEROSKY, Ana e CARDOSO, Beatriz. **Reflexões Sobre o Ensino da Leitura e da Escrita**. Ed. Vozes. Campinas, 1993.
28. \_\_\_\_\_. **Psicopedagogia da Língua Escrita**. Ed. Vozes. Campinas, 1993.
29. TERRA, Ernani. **Curso Prático de Gramática**. Ed. Scipione, 3ª edição. São Paulo, 1991.
30. VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. Martins Fortes. 3ª edição. São Paulo, 1989.
31. \_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fortes. São Paulo, 1989.

#### **14. RIO DE JANEIRO (RJ)**

##### **Bibliografia Específica - Português**

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: Gostosuras e Bobices. São Paulo
- CARRAHER, Terezinha (org.) Aprender Pensando: Contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. São Paulo, Ed. Scipione, 19889.
- FERREIRO, EMÍLIA. Os filhos do analfabetismo: Proposta para a Alfabetização Escolar na América Latina. Porto, Artes Médicas, 1990.
- FRANCHI, Eglê Pontes. Eglê Pontes. E as crianças eram difíceis... A redação na escola. 3ª ed. São Paulo, Ed. Martins Fontes, 1986 (Coleção Texto e Linguagem)
- GARCIA, Regina L. Aprender Desaprendendo. Fazendo Artes, no. 12, pags: 9-12. Ministério da Cultura: Fundação de Arte, Rio de Janeiro, 1988
- KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura. Campinas, São Paulo, Ed. Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore G. V. e TRAVAGLIA, L. C. A Coerência Textual. São Paulo, Ed. Contexto, 3ª edição, 1991.
- LANDSMAN, Lílíana T. e SANDBANK, Ana. Produção e Reflexão Textual. Jornal de Alfabetizadora, no. 17, mimeo, s/data.
- LURIA, A Romanovich. Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Lúria. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO – SEB/DF. Currículo da Escola de 1º grau. Brasília, 1989.
- RIO DE JANEIRO, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. O Processo de Alfabetização – Uma reflexão permanente. Rio de Janeiro, Bloch, 1991.
- \_\_\_\_\_. Refazendo a (Pré-Escola – Conquistando um Saber. Rio de Janeiro, Ed. Bloch, 1991.
- SEE/RJ. Guia de Organização Curricular – Laboratório de Currículos. Rio de Janeiro, 1983.

- SME/RJ. Fundamentos para Elaboração do Currículo Básico. Língua Portuguesa JI à 4ª série. Rio de Janeiro, 1991.
- TEBEROSKY, Ana. Psicologia da Linguagem Escrita. Campinas, São Paulo, Trajetória Cultural, 1989.
- UCHÔA, Carlos E. F. A Lingüística e o Ensino de Português. Caderno de Letras da UFF, nº 2. Niterói, Instituto de Letras/UFF, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo, Livraria Martins Fontes Ed., 1988.
- ZILBERMAN, R. e Silva, EZEQUIEL, Theodoro da. Leitura: Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.
- NIA, Fundação Pública Municipal de Educação de Niterói. Documento Proposta para Implantação do Núcleo Integrado de Alfabetização. Niterói, Imprensa Oficial, 1992.

## 15. RIO GRANDE DO NORTE (RN)

1. ALMEIDA, JR., Ascendino H. de. **Gramática da Língua Portuguesa**. Natal (RN), Walter Pereira, 1968.
2. BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 3. Ed. São Paulo, HUCITEC, 1986.
3. BARBOSA, José J. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo, Cortez, 1990. Coleção Magistério - 2º Grau.
4. CAGLIARI, Luiz C. **Alfabetização e Lingüística**. 2. Ed. São Paulo, Scipione, 1990.
5. \_\_\_\_\_. **O príncipe que virou sapo (considerações a respeito da dificuldade de aprendizagem das crianças na alfabetização)**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: Fundação Carlos Chagas. 55:50-60, 1985.
6. CALKINS, Lucy M. **Arte de ensinar a escrever. (o desenvolvimento do discurso escrito)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
7. CARVALHO, Karen C. Mexer ou não mexer? IN: **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre, Kuarup/PUC RS. Ano II - 11:12-14, 1990.
8. CEGALLA, D. P. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. 13. Ed. São Paulo, Companhia Nacional, 1973.
9. CUNHA, Celso. **Gramática do Português contemporâneo**. Belo Horizonte, Bernardo Álvares, 1970.
10. CURITIBA, Secretaria Municipal de Educação. Avaliação na Berlinda. In: **a Escola Aberta**. Ano V. 11:13-14, jul/88.
11. FERREIRO, E. STEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986.
12. FIAD, Raquel S. & MAYRINK - SABINSON, M. Laura T. **A escrita como trabalho**. Campinas, S.P. (mimeo) s/d.
13. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.
14. GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula**. Cascavel, PR. ASSOESTE, 1984.
15. GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. IN: FERREIRO, & PALÁCIO, M. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
16. GONÇALVES FILHO. A. A. **Língua Portuguesa e Literatura Brasileira**. São Paulo, Cortez, 1990. (Col. Magistério 2º Grau).

**CAPÍTULO IV — ANEXO 5**  
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS CURRÍCULOS DE**  
**LÍNGUA PORTUGUESA DOS ESTADOS BRASILEIROS**

---

17. GUIMARÃES, Ana. M.M. e Filipouski, Ana M. R. Aquisição e desenvolvimento de leitura e escrita nas séries iniciais. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre, Kuarup/PUC RS. 4:4-7. 1989.
18. KOHL, R & YUNES, E. A contribuição da literatura infantil para o domínio da alfabetização. In: **Jornal da Alfabetizadora nº 05**. São Paulo: Kuarup/PUC RS, 1989.
19. LAJOLO, M. OSAKABE, H e SAVIOLI, F. P. **Caminhos da Linguagem**. São Paulo, Ática, 1978.
20. LIMA, Elvira C.A. S. **O conhecimento psicológico e suas relações com a educação**. Em Aberto. Brasília, INEP. ANO IX-3-24 - out/dez, 1990.
21. LURIA, Y. O papel da linguagem na formação de processos mentais: colocação do problema. In: **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
22. OLIVEIRA, Eduardo C. Interação grupal: um momento privilegiado para a aprendizagem escolar. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre; Kuarup/PUC RS, ano II. 11:3-7. 1990.
23. \_\_\_\_\_. Porque escrever histórias inventadas. **Jornal da Alfabetizadora**. Porto Alegre, Kuarup/PUC RS. Ano IV. 22:3-5. 1992.
24. OLIVEIRA, M. Bernadete F. A Concepção de Língua na escola: origens e limitações. IN: **Educação em Questão**. Natal, Editora Universitária/UFRN v. 1/2 n. 211:88-11. Jul 87/jun/89.
25. RIO DE JANEIRO, Secretaria de Estado de Educação. **O processo de Alfabetização: uma reflexão permanente**, Rio de Janeiro, 1991.
26. ROSA, Carlos M. A gramática perde o ranço. IN: **Nova Escola**. São Paulo; Fundação Vítor Civita, Ano VII 62:10-16, nov. 1992.
27. SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis, 1991. P. 17-20: Língua Portuguesa.
28. SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Programa de 1º grau: terceira série**; São Paulo, 1985. P. 7-14: para quem e para que ensinar Língua Portuguesa.
29. SILVA, Lilian L. M...et alii. **O ensino de Língua Portuguesa no 1º Grau**. São Paulo, Atual, 1986 (Projeto Magistério).
30. SOARES, M. B. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 7. Ed. São Paulo, Ática, 1989.
31. TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem Escrita**. São Paulo, Trajetória Cultural; Campinas, SP: Editora UNICAMP, 1989.
32. TRAVAGLIA, Luiz C. et alii. **Metodologia e Prática de Ensino da Língua Portuguesa**. 2. Ed. Porto Alegre; Mercado Aberto, 1986.
33. VIGOSTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo, Martins Fontes. 1991.
34. VILAS BOAS, H. **Alfabetização: outras questões, outras histórias**. São Paulo; Brasiliense, 1988.

## **16. RIO GRANDE DO SUL (RS)**

## **17. SANTA CATARINA (SC)**

1. ANDERSEN. **Contos de Paz e Terra**.

2. ANDRADE, Carlos Drumond de. História de dois amores. Record.
3. BRANDÃO, Ignácio Loyola. Cães danados. Editora comunicação.
4. BRUNO, Haroldo. O misterioso rapto da Flor-do-Serrano. Salamandra.
5. COLASANTI, Marina. O menino que achou uma estrela. Melhoramentos.
6. EMEDIATO, Luiz Fernando. Eu vi minha mãe nascer. Editora comunicação.
7. FAILKNER, Willian. A árvore dos desejos. Círculo do livro.
8. FURNARI, Eva. A bruxinha atrapalhada. Global.
9. \_\_\_\_\_. Cobra cega. Ática.
10. GANEM, Eliane. Metade de quase nada. José Olympio Editora.
11. GOMES, Roberto. Carolina do nariz vermelho. Criar.
12. \_\_\_\_\_. O menino que descobriu o sol. Criar.
13. GRIMM. Contos dos Irmãos Grimm. Nova Fronteira.
14. GUIMARÃES, Josué. As incríveis histórias do Tio Balduino. Salamandra.
15. LISPECTOR, Claice. A mulher que matou os peixes. Nova Fronteira.
16. \_\_\_\_\_. A vida íntima de Laura. Nova Fronteira.
17. \_\_\_\_\_. O mistério do coelho pensante. Rocco.
18. \_\_\_\_\_. Quase de verdade. Rocco.
19. LOBATO, Monteiro. Coleção completa. Brasiliense.
20. MACHADO, Ana Maria. Bem do seu tamanho. Brasil-América (EBAL).
21. \_\_\_\_\_. Bento-que-bento-é-o-frade, Record.
22. \_\_\_\_\_. Bisa, Bia, Bisa Bel. Salamandra.
23. \_\_\_\_\_. De olho nas penas. Salamandra.
24. \_\_\_\_\_. História meio ao contrário. Ática.
25. \_\_\_\_\_. O menino que espiava pra dentro. Nova Fronteira.
26. MACHADO, Juarez. Domingo de manhã. Primor.
27. \_\_\_\_\_. Ida e volta. Primor.
28. MILLER, Henry. O sorriso ao pé da escada. Salamandra.
29. NUNES, Lygia Bonjuga. A bolsa amarela. Agir.
30. \_\_\_\_\_. A casa da madrinha. Agir.
31. \_\_\_\_\_. Angélica. Agir.
32. \_\_\_\_\_. Corda bamba. Agir.
33. \_\_\_\_\_. O meu amigo pintor. José Olympio.
34. \_\_\_\_\_. Os colegas. José Olympio.
35. \_\_\_\_\_. O sofá estampado. José Olympio.
36. \_\_\_\_\_. Nós três. Agir.

37. \_\_\_\_\_. Tchou. Agir.
38. ORTHOF, Sylvia. A vaca mimosa e a mosca zenilda.
39. \_\_\_\_\_. Cabidelim, o doce monstrinho. Memórias Futuras.
40. \_\_\_\_\_. Mudanças no galinheiro mudanças as coisas por inteiro.
41. \_\_\_\_\_. Os bichos que tive. Salamandra.
42. PERRAULT. Contos de perrault. Itatiaia.
43. QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. Onde tem bruxa tem fada. Editora Moderna.
44. QUINTANA, Mário. Pé de pilão. L&PM.
45. QUINTELA, Ary. Cão vivo, cão morto. Editora comunicação.
46. RAMOS, Graciliano. A terra dos meninos pelados. Record.
47. ROCHA, Ruth. O que os olhos não vem. Salamandra.
48. RUIZ, Alice. A nuvem feliz. Criar.
49. SANTOS, Joel Rufino. A botija de ouro. Ática.
50. \_\_\_\_\_. História de Francoso. Ática.
51. \_\_\_\_\_. O caçador de lobisomem. Salamandra.
52. SCLIAR, Moacyr. Mar e os felinos. L&PM.
53. SIMENON, Georges. A casa das sete meninas. Nova Fronteira.
54. SILVA, Deonísio da. Adão e Eva felizes no paraíso. Criar.
55. VASSILISSA. Óculos para Luiza. Ática
56. VEIGA, José. Professor Burrim e as quatro calamidades. Editora comunicação.
57. ZIRALDO, Flietz. Melhoramento.
58. \_\_\_\_\_. O bichinho da maçã. Melhoramentos.
59. \_\_\_\_\_. O menino mais bonito do mundo. melhoramentos.
60. \_\_\_\_\_. O menino Maluquinho. Melhoramentos.
61. \_\_\_\_\_. O planeta lilas. Melhoramentos.
62. \_\_\_\_\_. Ave Jorge. Antônio Maria.
63. ZOTS, Werner. Apenas um curumim. Nórdica.
64. \_\_\_\_\_. Barco branco. Nórdica.
65. \_\_\_\_\_. Não me toque em pé de guerra. Nórdica.
66. \_\_\_\_\_. Rio liberdade. Nórdica.
67. WOLFF, Fausto. Sandra na terra do antes. Círculo do Livro.
68. SÉRIE "Arte para criança" Berlandir & Vertechia. Editores.
69. AMADO, Jorge. O capeta Carybé. Caribé.
70. AYOLA, Walmir. Era uma vez uma menina. Dacosta.
71. JORGE, Miguel. O anjo do galinheiro. Pierre Chalita.

72. MACHADO, Ana Maria. A Paleja. Arte Popular.
73. \_\_\_\_\_. Era uma vez três. Volpi.
74. NUNES, Lygia Bojunga. 7 Cartas e 2 Sonhos. Tomie Ohtake.
75. SABINO, Fernando. O pintor que pintou o sete. Carlos Schiar.

### **Romance, Conto**

1. AMADO, Jorge. Capitães de Areias. Record.
2. \_\_\_\_\_. Dona Flor e seus dois maridos. Record.
3. \_\_\_\_\_. Jubiabá. Record.
4. \_\_\_\_\_. Mar morto. Record.
5. \_\_\_\_\_. Tocaia grande. Record.
6. ANTONIO, João. Dedo duro. Record.
7. \_\_\_\_\_. Leão de chácara. Record.
8. \_\_\_\_\_. Malhação do Judas Carioca. Record.
9. \_\_\_\_\_. Malagueta, Perus e Bacanaço. Ática.
10. ASSIS, Machado de. Seus 30 melhores contos. Nova Fronteira.
11. BRAGA, Rubens. 200 crônicas escolhidas. Record.
12. \_\_\_\_\_. Um pé de milho. Record.
13. BRADBURY, Ray. Fahrenheit 451. Melhoramentos.
14. \_\_\_\_\_. Os frutos dourados do sol. Circulo do Livro.
15. BUKOWSKI, Charles. Cartas na rua. Brasiliense.
16. \_\_\_\_\_. Fartotum. Brasiliense.
17. \_\_\_\_\_. Mulheres. Brasilense.
18. BUZATTI, Dino. Naquele exato momento. Nova Fronteira.
19. CELA, Camilo José. A família de Pascual Duart. Difel.
20. COLASANTI, Marina. A moradia do ser. Francisco Alves.
21. \_\_\_\_\_. Aqui entre nós. Rocco.
22. \_\_\_\_\_. Contos de amor rasgados. Rocco.
23. CONHAD, Joseph. Tufão. L&PM.
24. DEFOE, Daniel. Robison Crusoe. Europa-Américo.
25. \_\_\_\_\_. Um diário do ano da peste. L&PM.
26. FRANK, Anne. O diário de Anne Frank. Record .
27. FERNANDES, Millôr. Diário da Nova República. L&PM.
28. \_\_\_\_\_. Fábula fabulosa. Nórdica.
29. \_\_\_\_\_. Pepaverum. Nórdica.

**CAPÍTULO IV — ANEXO 5**  
**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS CURRÍCULOS DE**  
**LÍNGUA PORTUGUESA DOS ESTADOS BRASILEIROS**

---

30. FONSECA, Rubem. Bufo & Spellanzani. Fransisco Alves.
31. \_\_\_\_\_. O cobrador. Companhia das Letras.
32. \_\_\_\_\_. Vastas emoções e pensamentos imperfeitos. Companhia das Letras.
33. GATTAI, Zélia . Anarquitas, graças a Deus. Record.
34. \_\_\_\_\_. Senhora dona do baile. Record.
35. GRENNE, Graham. O mistério do medo. Record.
36. \_\_\_\_\_. Pontos de fuga. Record.
37. \_\_\_\_\_. O terceiro homem. Record.
38. GOLDING, William. O senhor das moscas. Novas fronteiras.
39. HANDKE, Peter. O medo do goleiro diante do penalti & Bem aventurada infelicidade. Brasiliense.
40. \_\_\_\_\_. A mulher canhota. Brasiliense.
41. HEMINGWAY, Ernest. Adeus as armas.
42. \_\_\_\_\_. O sol também se levanta. Civilização Brasileira.
43. \_\_\_\_\_. O velho e o mar.
44. \_\_\_\_\_. Por quem os sinos dobram.
45. HESSE, Hermann. Gertrud. Record.
46. \_\_\_\_\_. Knulp. Record.
47. \_\_\_\_\_. O jogo das contas de vidro. Record.
48. \_\_\_\_\_. O livros das fábulas. Record.
49. \_\_\_\_\_. O lobo da estepe. Record.
50. \_\_\_\_\_. Sidaria. Record.
51. HOLANDA FERREIRA, Arélio Buarque de & RONAI, Paulo (org.). Mar de histórias - Antologia do conto mundial. 10 volumes. Nova Fronteira.
52. KAFKA, Franz. A metamorfose. Brasiliense.
53. KIPLING, Rudyard. Jacala o crocodilo. Editora Nacional.
54. KONSALIK, Heinz G. Herdeira de milhões. Record.
55. \_\_\_\_\_. O coração do 6 exército. Record.
56. \_\_\_\_\_. Só resta uma vela vermelha. Record.
57. LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela. Nova Fronteira.
58. LOBATO, Monteiro. (tradução Daniel Delve) Robinson Crusoe.
59. LONDON, Jack. A aventura. Companhia Editora Nacional.
60. \_\_\_\_\_. Devagões e vagabundos. L&PM.
61. \_\_\_\_\_. O lobo e o mar. Companhia Editora Nacional.
62. \_\_\_\_\_. O grito da selva. Companhia Editora Nacional.
63. LUFT, Lya. As parceiras. Guanabara.

64. \_\_\_\_\_. Exílio Rocco.
65. \_\_\_\_\_. Mulher no palco. Salamandra.
66. \_\_\_\_\_. Quarto fechado. Guanabara.
67. MACIEL, Eliane. Corpos ardentes. Rocco.
68. MEIRELES, Cecília. O que se diz e o que se entende. Nova Fronteira.
69. \_\_\_\_\_. Ilusões do mundo. Nova Fronteira.
70. NOEL, João Gilberto. Hotel Atlântico. Rocco.
71. \_\_\_\_\_. O cego e a dançarina. L&PM.
72. \_\_\_\_\_. Rastros de verão. L&PM.
73. ORTHOF, Sylvia. Se a memória na me falha. Nova Fronteira.
74. ORWELL, George. A revolução dos bichos. Edibolso.
75. \_\_\_\_\_. 1984. Companhia Editora Nacional.
76. PAIVA, Marcelo Rubens. Blecaute. Brasiliense.
77. \_\_\_\_\_. Feliz ano velho. Brasiliense.
78. PELEGRINI, Domingos. O homem vermelho/os meninos. Circulo do Livro.
79. \_\_\_\_\_. Paixões. Ática.
80. PE, Edgar Allan. Contos de terror de mistérios e de morte. Globo.
81. RAMOS, Graciliano. Infância. Record.
82. \_\_\_\_\_. São Bernardo. Record.
83. \_\_\_\_\_. Vidas Secas. Record.
84. REY, Marcos. A arca dos marechais. Ática.
85. \_\_\_\_\_. A última corrida. Ática.
86. \_\_\_\_\_. Bem vindos ao Rio. Ática.
87. \_\_\_\_\_. Malditos Paulistas. Ática.
88. \_\_\_\_\_. Proclamação da República. Ática.
89. \_\_\_\_\_. Sozinha no mundo. Ática.
90. RODRIGUET, Raymond. O diabo no corpo. Brasiliense.
91. SABINO, Fernando. A mulher do vizinho. Record.
92. \_\_\_\_\_. O encontro marcado. Record.
93. \_\_\_\_\_. O grande mentecapto. Record.
94. \_\_\_\_\_. O homem nu. Record.
95. \_\_\_\_\_. O menino no espelho. Record.
96. SAINT-EXUPÉRY, Antônia de. Cidadela. Nova Fronteira
97. \_\_\_\_\_. Correio sul. Nova Fronteira.
98. \_\_\_\_\_. Vôo noturno. Nova Fronteira.

99. SALINGER, J. D. Franny e Zooey. Editora do Autor.
100. \_\_\_\_\_. Nove estórias. Editora do Autor.
101. \_\_\_\_\_. O apanador no Campo de centeio. Editora da Autor.
102. \_\_\_\_\_. Pra cima com a viga moçada! Serymour - uma introdução Brasileira.
103. SCLIAR, Moacyr. A orelha de Van Gogh. Companhia da Letra.
104. SHSKIND, Patrick. O perfume. Record.
105. SIMENON, Georges. Policiais de Georges Simenon. Vários. Nova Fronteira.
106. STEVENSON, R. L. A ilha do tesouro. Hemus.
107. \_\_\_\_\_. O médico e o Monstro. Clube do Livro.
108. TEZZA, Critovão. O terrorista lírico. Criar.
109. \_\_\_\_\_. Trapo. Brasiliense.
110. TREVISAN, Dalton. A polaquinha. Record.
111. \_\_\_\_\_. Cemitério de elefantes. Record.
112. \_\_\_\_\_. Essas malditas mulheres. Record.
113. \_\_\_\_\_. Meu querido assassino. Record.
114. \_\_\_\_\_. O vampiro de Curitiba. Record.
115. TWAIN, Mark. O príncipe e o mendigo. Record.
116. VERÍSSIMO, Érico. O senhor embaixador. Globo.
117. VERÍSSIMO, Luís Fernando. O analista de Bagé. L&PM.
118. \_\_\_\_\_. O jardim do diabo. L&PM.
119. VERNE, Júlio. Cinco semanas em balão. Hemus.
120. \_\_\_\_\_. O farol no fim do mundo. Hemus.
121. \_\_\_\_\_. Tribulações de um chinês na China. Hemus.
122. \_\_\_\_\_. Viagem ao centro da terra. Hemus.
123. WEST, Nathanael. Miss Corações Solitários. Barsiliense.
124. \_\_\_\_\_. Um milhão de dólares e a Vida Alucinada de Balso Snell. Brasiliense.
125. WOLFE, Thomas. O menino perdido. Huminuras.

Para gostar de ler onze volumes. Ática.

Vol. 1 a 5 - crônicas - Carlos Drummond de Andrade. Fernando Sabino. Paulo Mendes Campos. Rubem Braga.

Vol. 6 - poesias - Cecília Meirelles. Henriqueta Lisboa. Mário Quintana. Vinícius de Moraes.

Vol. 7 - crônicas - Carlos Eduardo Novaes. José Carlos de Oliveira. Lourenço Diaferia. Luís Fernando Veríssimo.

Vol. 8 - Contos - Graciliano Ramos. Ignácio de Loyola Brandão. José J. Veiga. Lima Barreto. Luiz Vilela. Marcos Rey. Stanislaw Ponte Preta.

Vol. 9 - contos - Clarice Lispector. João Antônio. Lígia Fagundes. Teles Machado de Assis. Moacyr Scliar. Murilo Rubião. Vander Piroli.

Vol. 10 - contos - Aluísio de Azevedo. Alcântara Machado. Érico Veríssimo. Guimarães Rosa. Ivan Angelo. Mário de Andrade. Orígenes Lessa. Otto Lara Rezende. Ricardo Ramos.

Vol. 11 - contos - Anton Tchekhov. Edgar Allan Poe. Franz Kafka. Guy de Maupassant. Jack London. Miguel de Cervantes. Voltaire.

### **Poesia**

1. ANDRADE, Carlos Drummond de. Nova reunião. José Olympio.
2. ANDRADE, Oswald. Poesias reunidas. Civilização Brasileira.
3. BANDEIRA, Manoel. Poesias Completas. José Olympio.
4. BRECHT, Bertold. Antologia poética. Leitura.
5. CHACAL. Drops de abril. Brasiliense.
6. DICKINSON, Emily. Poemas. Hucitec.
7. ELIOT, T. S. Poesia. Nova Fronteira.
8. FAUSTINO, Mário. Os melhores poemas de Mário Faustino. Global.
9. FERLINCHETTI, Lawrence. Vida sem fim. Brasiliense.
10. FRANCHESCHI, A. F. de. Caminho das águas. Brasiliense.
11. \_\_\_\_\_. Tarde revelada. Brasiliense.
12. GARCIA LORCA, Federico. Romancero gitano. Nova Fronteira.
13. GRINSBERG, Allen. Vivo. L&PM.
14. HOLLANDA, Heloisa Buarque de. 26 poetas hoje. Editora Labor do Brasil S/A.
15. KOLODY, Helena. Viagem no espelho. Criar.
16. LEMINSKI, Paulo. Caprichos e relaxos. Brasiliense.

### **BIBLIOGRAFIA SANTA CATARINA - PARTE II**

1. ABAURRE, Maria Bernadete Marques. Lingüística e psicopedagogia. São Paulo. (mimeo.).
2. ALBANO, Eleonora. No reino da fala. São Paulo. Ática.
3. BAKHYIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo. Hucitec. 1986.
4. BETTELHEIN, Bruno. Psicanálise da alfabetização. Porto Alegre. Artes Médicas. 1984.
5. \_\_\_\_\_. A psicanálise dos contos de fadas. São Paulo. Paz e Terra. 1985.
6. CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. nº. 52, fev. 1985.
7. CADERNOS DE PESQUISA. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. nº. 49, mai. 1984.
8. CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo. Scipione. 1989.
9. \_\_\_\_\_. Alfabetização e pobreza. Campinas UNICAMP. (mimeo.).

10. \_\_\_\_\_. A lingüística na sala de aula relatório de aula de alfabetização. Campinas UNICAMP/IEL. (mimeo.).
11. CARRAHER, Teresinha Nunes. Aprender pensando contribuição da psicologia cognitiva para a educação. Recife. Secretaria de Educação. 1983.
12. \_\_\_\_\_. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. nº. 39. 1981.
13. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. desafios alternativos. Cadernos Cedes. São Paulo. Cortez, nº 9. 1985.
14. ENGELS, F. O papel do trabalho na transformação do homem em macaco. São Paulo. Global. 1986.
15. FARACO, Carlos Alberto. Características do sistema gráfico português. Curitiba: Secretaria Municipal de Educação. 1988.
16. FERREIRO, Emília, TEBEROSKI, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre. Artes Médicas. 1986.
17. FIGUEIRA, Fani Goldfarb. O trabalho como primeira necessidade humana: Uma concepção de história. Cadernos do Arquivo de História Contemporânea. São Carlos. nº. 2 ag. 1987.
18. FRACASSO escolar - uma questão mágica? Cadernos Cedes. São Paulo. Cortez. nº 15. 1985.
19. FRANCHI, E. P. Pedagogia de oralidade à escrita. São Paulo. Cortez. 1986.
20. \_\_\_\_\_. A redação na escola: e as crianças eram difíceis. São Paulo. Martins Fontes, 1985.
21. FREINET, Celéstín. O método natural. Lisboa: Estampa. 1977.
22. FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo. Cortez. 1982.
23. GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. Cascavel. Assoeste. 1985.
24. GNERRE, Maurizio. Escrita, linguagem e poder. São Paulo. Martins Fontes. 1985.
25. ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portuguesa. São Paulo. Martins Fontes. 1985.
26. KATO, Mary. O aprendizado da leitura. São Paulo. Martins Fontes. 1985.
27. \_\_\_\_\_. No mundo da escrita uma perspectiva sociolingüística. São Paulo. Ática. 1986.
28. KRAMER, Sônia. (org.). Alfabetização: dilemas de prática. Rio de Janeiro. Dois Pontos, 1986.
29. \_\_\_\_\_. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de Janeiro. Achiamé. 1984.
30. LEMLE, Miriam. Guia teórico do alfabetizador. São Paulo. Ática. 1988.
31. LURIA, A. R. Curso de Psicologia Geral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1979.
32. LEONTIEV. Alexis. O desenvolvimento do psíquico. Lisboa: Livros Horizontes. 1986.
33. LURIA, A. R. Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria. Porto Alegre. Artes Médicas. 1987.
34. LURIA, et alii. Linguagem desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Icone. 1988.
35. LURIA, A. R. & YDOVICH. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas. 1987.
36. NAGEL, Lizia Helena. Avaliação a avaliação. Maringá: UEM. (mimeo).
37. \_\_\_\_\_. História, sociedade e educação. Maringá: UEM. (mimeo).
38. \_\_\_\_\_. A psicologia vista de fora: algumas impertinências. Maringá: UEM. (mimeo).
39. \_\_\_\_\_. Totalidade e história categorias renegadas. Maringá: UEM. (mimeo).

40. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Avaliação: sociedade e escola fundamentos para reflexão. Curitiba. 1986.
41. PLEKHANOV, G. As concepções de história in. A Concepção Materialista da História. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1974.
42. SILVA, Lillian Lopes e outros. O ensino da língua portuguesa no 1º Grau. São Paulo. 1986.
43. SMOLKA, Ana Luiza B. A criança na fase inicial da escrita. São Paulo. Cortez. 1988.
44. SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de pesquisa. São Paulo. 1985.
45. \_\_\_\_\_. Linguagem e escola um perspectiva social. São Paulo. Ática. 1986.
46. VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo. Martins Fontes. 1984.
47. \_\_\_\_\_. Pensamentos e linguagem. São Paulo. Martins Fontes. 1987.
48. ZANOTTO e outros. Para compreender a ciência. São Paulo. EDUC/PUC. 1989.
49. ZILBERMAN et alii. Leitura perspectivas interdisciplinares. São Paulo. Ática. 1988.

## 18. SÃO PAULO (SP)

### Bibliografia (63 títulos)

#### 1. Referências bibliográficas

##### 1.1 Publicações de editoras

- (1) CHAUÍ, Marilena. **Seminários**. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- (2) \_\_\_\_\_. Lígia: uma lúcida esperança.. In: LEITE, Lúcia Chiapini M. **Invasão da catedral**; literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983. (Novas Perspectivas, 6)
- (3) FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1986.
- (4) FRANCHI, Carlos. Linguagem; atividade constitutiva. Apud FRANCHI, Eglê Pontes. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- (5) \_\_\_\_\_. **Introdução à teoria gramatical**; primeira leitura, versão preliminar.
- (6) FRANCHI, Eglê Pontes. Eglê Pontes. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.
- (7) \_\_\_\_\_. **Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita**. São Paulo, Cortez, 1988.
- (8) GROSSI, Ester. Pillar. **Alfabetização em classes populares**; didática do nível alfabético. Porto Alegre, GEEMPA, 1987.
- (9) ILARI, Rodolfo. O que significa “ensinar” língua materna? **Estudos lingüísticos**, Araraquara (13):107-226, 1986
- (10) \_\_\_\_\_. **A lingüística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.
- (11) KATO, Mary. **No mundo da escrita**; uma perspectiva psicolingüística. São Paulo, Ática, 1986 (Fundamentos).
- (12) LAJOLO, Marisa. Tecendo a leitura. **Leitura, teoria e prática**, Campinas, 3(3): 3-6, jul. 1984.

- (13) LEITE, Lígia Chiappini M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. *Linha d'Água*, São Paulo (4), 1986.
- (14) LEITE, Lígia Chiappini M. *Invasão da catedral*; literatura e ensino em debate. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983. (Novas Perspectivas, 6).
- (15) LEMLE, Mirian. *Guia teórico do alfabetizador*. São Paulo, Ática, 1987. (Princípios)
- (16) LEMOS, Cláudia T. G. de. **Jogos demonstrativos de estrutura de eventos no período pré-lingüístico: seu estatuto como pré-requisito de desenvolvimento da linguagem** In: ENCONTRO NACIONAL DE LINGUISTICA, 3, Rio de Janeiro, out. 1978.
- (17) PALMA, Maria Luíza Canavarros. Produção de texto. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas, 3(3): 10-21, jul. 1984.
- (18) PERINI, Mário. **Para uma nova gramática do português**. São Paulo, Ática, 1985 (Princípios).
- (19) \_\_\_\_\_. **Funções sintáticas do português**. (A ser publicado em 1988).
- (20) ZILIO, Carlos et alii. **O nacional e o popular na cultura brasileira**; artes plásticas e literatura. São Paulo, Brasiliense, 1982.

## **1.2 Publicações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)**

- (21) FRANCHI, Eglê Pontes. A norma escolar e a linguagem da criança. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de língua portuguesa**. São Paulo, SE/CENP, 1985. (Língua Portuguesa, 1)
- (22) GERALDI, João Waderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O ensino de língua portuguesa**. São Paulo, SE/CENP, 1985. (Língua Portuguesa, 1)
- (23) GROSSI, Ester. **Pillar. Alfabetização em classes populares**. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Retomando a proposta de alfabetização**. São Paulo, SE/CENP, 1986. (Alfabetização 2)
- (24) LEMOS, Cláudia T. G. de. Coerção e criatividade na produção do discursivo escrito em contexto escolar algumas reflexões. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.3.
- (25) SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Texto, leitura e redação**. São Paulo, SE/CENP, 1985. (Língua Portuguesa, 3)
- (26) \_\_\_\_\_. **Português e ensino de gramática**. São Paulo, SE/CENP, 1985. (Língua Portuguesa, 2)
- (27) \_\_\_\_\_. **Proposta curricular de língua portuguesa e técnicas de redação para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP, 1980
- (28) \_\_\_\_\_. **Criatividade e gramática**. São Paulo, SE/CENP, 1987.
- (29) WEIZ, Telma. Como se aprende a ler e a escrever ou prontidão um problema mal colocado. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Revendo a proposta de alfabetização**. São Paulo, SE/CENP, 1985

## **2. Texto de apoio**

### **2.1 Publicações de editoras**

- BENVENISTE, E. O homem na língua. In: \_\_\_\_\_. **Problemas de lingüística geral**. São Paulo, Nacional, 1976.

- CARONE, Flávia. **Morfossintaxe**. São Paulo, Ática, 1986. (Fundamentos).
- CITELI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo, Ática, 1986. (Princípios)
- FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarida G. **Os processos de leitura e escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. São Paulo, Cortez, 1982.
- GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula; leitura e produção**. Cascavel, Assoeste, 1984.
- GNERRE, Maurizio. **Escrita, linguagem e poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985. (Texto e Linguagem)
- HALLIDAY, M. A. K. Estrutura e função da linguagem. In: LYONS, J. org. **Novos horizontes em lingüística**. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1986, p.134-160.
- ILARI, Rodolfo & GERALDI, J.W. **Semântica**. São Paulo, Ática, 1985 (Princípios)
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Primeiros Passos)
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira; história e histórias**. São Paulo, Ática, 1985. (Fundamentos)
- LEITURA: TEORIA E PRÁTICA. Campinas. Associação de Leitura do Brasil, 1982- Semestral. Faculdade de Educação UNICAMP, Cidade Universitária "Dr. Zeferino Vaz", CEP 13081 – Campinas, SP.
- LEMONS, Cláudia T. Guimarães de.. Redações no vestibular: algumas estratégias. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (23):61-71, dez. 1977
- MARTINS, M. Helena. **O que é leitura**. São Paulo, Brasiliense, 1983. (Primeiros Passos)
- OSAKABE, Hakira. **Argumentação e discurso político**. São Paulo, Kairós, s.d.
- \_\_\_\_\_. Redação no vestibular: provas de argumentação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (23): 51-59, dez. 1977.
- PÉCORA, Alcir. **Problemas de redação**. São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- PERROTI, Edmir. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo, Ícone, s.d.
- SILVA, Ezequiel T. **O ato de ler**. São Paulo, Cortez, s.d.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escrita; uma perspectiva social**. São Paulo, Ática, s.d. (Fundamentos)
- TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo, Ática, s.d. (Princípios)
- VANOYE, Francis. **Usos da linguagem; problemas e técnicas na produção oral e escrita**. São Paulo, Martins Fontes, s.d.
- ZILBERMAN, Regina, org. **Leitura em crise na escola; as alternativas do professor**. Porto Alegre, s. ed., 1982.

## 2.2. Publicações da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP)

- CAMACHO, Roberto G. A variação lingüística. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.4.
- CASTILHO, Ataliba T. de. Variação lingüística, norma culta e ensino da língua materna. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.4.

- DASCAL, Marcelo. Recepção de textos, um processo de aproximação gradual. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.2.
- GNERRE, Maurício. Linguagem e poder. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.4.
- HEAD, Brian. A teoria da linguagem e o ensino do vernáculo. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.8.
- MARTINEZ, Rosa Helena Blanco. Três tipos de discurso. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.3.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Ciclo básico**. São Paulo, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Isto se aprende com o ciclo básico**. São Paulo, SE/CENP, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Retomando a proposta de alfabetização**. São Paulo, SE/CENP, 1986.
- VIEIRA, Yara Frateschi. Recepção ativa de textos: uma forma de diálogo. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.2.
- VOGT, Carlos A. Estrutura e função da linguagem. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Subsídios à proposta curricular de língua portuguesa para o 2º grau**. São Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978. v.1.

### **19. SERGIPE (SE) - 1ª à 4ª séries**

01. CAGLIARI, Luiz Carlos, Alfabetização e Lingüística. S. P., Scipione, 1991.
02. CUNHA, Maria Antonieta Antunes. Literatura Infantil, S. P., Ática, 1986.
03. FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática (Artigo), Caderno de Lingüística Aplicada, no. 11.
04. FRANCHI, Eglê. A redação na Escola, S. P., Martins Fontes, 1984.
05. GERALDE, João Wanderley ( ) RG. O texto em sala de aula – Literatura e Produção. Campinas Assoeste, 1984.
06. PILETTI, Claudino (Org.) Didática Especial, Ática, S.P., 2ª Edição, 1985.
07. YUNES, Elina/PONDE, Glória. Leitura e Leituras da Literatura Infantil, S.P., FTD, 1988.

### **5ª à 8ª séries:**

Não há referências bibliográficas no final do documento, mas há citações no corpo do texto:

1. "Subsídios Metodológicos para o Ensino da Língua Portuguesa", ca autoria do Professor Dr. João Wanderley Geraldi, editado pela Fidene, em 1981.
2. "E com Rodolfo Ilari (1985) concluímos: "É preciso arquivar de vez a diretriz de um modelo único de professores, que seria fabricado em algum gabinete e recomendado por força de lei para todas as situações escolares que vivem no País."(SE, p.6)
3. Uma epígrafe, em versos de Feranando Pessoa, abre o tópico "Fundamentação teórica". (p.7)

4. Urbano Rodrigues, 1983 (p.7)
5. Virgílio Ferreira, 1983. (p.7)
6. Geraldi, 1981 (p.8)
7. Vygotsky, 1979 (p.8)
8. Widdowson (p.8)
9. Possenti e Abeurre [Abaurre] ,1993 (p.10)
10. Geraldi, 1984 (p.11)
11. Marisa Lajolo (1982) (p.11)
12. Geraldi (1991) (p.12; 13)

**20. TOCANTINS (TO)** - Não apresenta referências bibliográficas



**1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries:**

- ALMEIDA, N. M. Gramática metódica da língua portuguesa. 39. ed. São Paulo: Saraiva, 1994.
- BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1990.
- \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRONCKART, J.-P. Le fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Neuchatel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.
- CAGLIARI, L. C. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1990.
- CÂMARA Jr., J. M. Manual de expressão oral e escrita. Petrópolis: Vozes, 1983.
- CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J. Lire, écrire, entrer dans le monde de l'écrit. Paris: Hartier, 1991.
- CHIAPPINI, L. e CITELLI, A. (coord.). Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, J. W. (coord.). Aprender e ensinar com textos dos alunos. São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- CHIAPPINI, L., NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G. (coords.). Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Marca d'Água, 1995.
- COLL, C. Aprendizagem escolar e construção do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- COOK-GUMPERSZ, J. (org.). A construção social da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- DANIELS, H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. São Paulo: Papyrus, 1994.
- DUBOIS, J. et alii. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 1973.
- DUCROT, O. e TODOROV, T. Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- FARACO, C. A. Escrita e alfabetização. São Paulo: Contexto, 1994.
- FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- \_\_\_\_\_. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez, 1985.
- \_\_\_\_\_. (org.). Os filhos do analfabetismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

- FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FOUCAMBERT, J. Por uma política de leiturização... De 2 a 12 anos. L'école liberatrice, 1992.
- FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FRYE, N. Anatomia da crítica. São Paulo: Cultrix, 1973.
- GALLART, I. S. El placer de leer. Revista Latino-Americana de Lectura. Lectura y vida, Buenos Aires (Argentina), v. 16, n. 3, set. 1995.
- GALVES, C., ORLANDI, E. e OTONI, P. (orgs.). O texto: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988.
- GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- HAVELOCK, E. A. Preface to Plato. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press, 1963.
- KATO, M. (org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.
- KLEIMAN, A. B. Texto e leitor. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.
- \_\_\_\_\_. Leitura. Ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. Oficina de leitura. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- \_\_\_\_\_. (org.). Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- KOCH, I. V. A interação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I. V. e FÁVERO, L. L. A coesão textual. Mecanismos de constituição textual. A organização do texto. Fenômenos da linguagem. São Paulo: Contexto, 1989.
- \_\_\_\_\_. A coerência textual. Sentido e compreensão do texto. Fatores de coerência textual. Tipologia de textos: 2 o grau e vestibular. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. Lingüística textual: introdução. São Paulo: Cortez, 1994.
- KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.
- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. Literatura infantil brasileira: história & histórias. 4. ed. São Paulo: Ática, 1988. [PCN1
- LEMLE, M. Guia teórico do alfabetizador. 3. ed. São Paulo: Ática, 1988.

- LEMOS, C. T. G. Redações no vestibular: algumas estratégias. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, v. 23, pp. 61-71, dez. 1977.
- LERNER, D. ¿Es posible leer en la escuela? Paper da conferência proferida no 2 o Congresso Nacional de Leitura, Bogotá, maio de 1995.
- LERNER, D. e PIZANI, A. P. El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la propuesta pedagógica construtivista. Ministerio de Educación. Dirección de Educación Especial. Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial. Editorial Kapelusz Venezolana, 1990.
- LÉVY, P. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34 Letras, 1993.
- LOTMAN, I. A estrutura do texto artístico. Lisboa: Presença, s/d.
- MACHADO, I. A. Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral. São Paulo: Scipione, 1994.
- \_\_\_\_\_. O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- McLUHAN, M. A galaxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico. São Paulo: Editora Nacional/ Edusp, 1972.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Conteúdos básicos para o ensino de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: 1994.
- MORAIS, A. G. Escribir como se debe. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- MORAIS, A. G. e TEBEROSKY, A. Erros e transgressões infantis na ortografia do português. Discursos, n. 8 (15-51), Lisboa, 1984.
- NEMIROVSKY, M. Leer no es lo inverso de escribir. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- ONG, W. J. Interfaces of the word: studies in the evolution of consciousness and culture. Ithaca e Londres: Cornell University Press, 1977.
- 89 1982.
- ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- \_\_\_\_\_. (org.). Política lingüística na América Latina. Campinas: Pontes, 1988.
- \_\_\_\_\_. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1988.
- REGO, L. L. B. Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola. São Paulo: FTD, 1988.

- RODRÍGUEZ, M. H. "Hablar" en la escuela: Para qué?... Como? Revista Latino-Americana de Lectura. Lectura y vida, Buenos Aires, v. 16, n. 3, set. 1995.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, 1º grau. São Paulo: 1988.
- SÃO PAULO (Município). Secretaria de Educação. DOT-NAE. Regimento em ação, caderno 3. São Paulo: 1992.
- SAVIOLI, P. e FIORIN, J. L. Para entender o texto. São Paulo: Ática, 1988.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogénétiques. Les interactions lecture-écriture. Suíça: Peter Laug, 1993.
- SMOLKA, A. L. e GÓES, C. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1993.
- \_\_\_\_\_. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. Campinas: Cortez/Unicamp, 1988.
- SOARES, M. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da linguagem escrita. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.
- \_\_\_\_\_. Aprendendo a escrever. São Paulo: Ática, 1994.
- \_\_\_\_\_. Compor textos. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. Além da alfabetização. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_, A. e CARDOSO, B. (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.
- \_\_\_\_\_, A. e TOLCHINSKY, L. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- TFOUNI, L. V. A escrita — remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. Adultos não alfabetizados. O avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.
- TOLCHINSKY, L. Lo práctico, lo científico y lo literario: tres componentes de la noción de "alfabetismo". Comunicación, Lenguaje y Educación, v. 6, pp. 53-62, 1990.
- TOLCHINSKY, L. e TEBEROSKY, A. (eds.). Más allá de la alfabetización. Infancia y Aprendizaje, Madrid, 1992 (nº extraordinário).
- WEISZ, T. Por trás das letras. São Paulo: FDE, 1992 (4 vídeos didáticos e um livro).

\_\_\_\_\_. As contribuições da psicogênese da língua escrita e algumas reflexões sobre a prática educativa de alfabetização. In: SÃO PAULO (Estado), Secretaria da Educação, CENP. Ciclo básico em jornada única: uma nova concepção de trabalho pedagógico. São Paulo: FDE, 1988.

WELLS, G. Condiciones para una alfabetización total. Cuadernos de Pedagogía, 1991.

ZUMTHOR, P. A letra e a voz. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

### 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries

ALVARENGA, D. et alii. Da forma sonora da fala à forma gráfica da escrita: uma análise lingüística do processo de alfabetização. Cadernos de Estudos Lingüísticos, 16, Campinas: IEL/Unicamp, 1989.

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. Marxismo e filosofia da linguagem. Hucitec: São Paulo, 1990.

BATISTA, A. A. G. Aula de Português: discurso e saberes escolares. Martins Fontes: São Paulo, 1997.

BLOIS, M. M. O rádio nosso de cada dia. Comunicação e Educação, n. 6 São Paulo: USP/Moderna, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares de Língua Portuguesa – 1o e 2o ciclos. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Ação Educativa. Educação de jovens e adultos. Proposta curricular para o primeiro segmento do ensino fundamental. Brasília: 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Programa de Cooperação Educacional Brasil-França. Projeto pró-leitura na formação do professor. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto/INEP. Matrizes curriculares de referência para o SAEB. Brasília: 1997.

BRITTO, L. P. L. A sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, J.-P. Analyse et production de textes. Références théoriques. 3o cap. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education. Université de Genève. Suíça: 1994.

\_\_\_\_\_. Le Fonctionnement des discours: un modèle psychologique et une méthode d'analyse. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé, 1985.

CÂMARA JR., J. M. Manual de expressão oral e escrita. Petrópolis: Vozes, 1983.

- \_\_\_\_\_. Dicionário de filologia e gramática referente à Língua Portuguesa. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1970.
- CHARAUDEAU, P. Grammaire de sens et de l'expression. Paris: Hachette, 1992.
- CHARTIER, A. M. e HEBRARD, J. Ler e escrever: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral) e GERALDI, J. W. (coord.). Aprender e ensinar com textos dos alunos. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral) e CITELLI, A. (coord.). Aprender e ensinar com textos não escolares. São Paulo: Cortez, 1997.
- CHIAPPINI, L. (coord. geral); NAGAMINE, H. e MICHELETTI, G. (coords.). Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos. São Paulo: Cortez, 1997.
- COLL, C. Psicologia e currículo. São Paulo: Ática, 1996.
- DANIELS, H. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papyrus, 1994.
- DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). Enjeux, 1996: 31-49 Tradução para o Português em mimeo de Roxane H. R. Rojo. São Paulo, mimeo, 1996.
- DOLZ, J. e PASQUIER, A. Un decálogo para enseñar a escribir. Cultura y Educación, 2: 31- 41. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.
- DOLZ, J. e CAMPS, A. Enseñar a escribir. Cultura y Educación, 2: 27-30. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 1996.
- DUBOIS, J. et alii. Dicionário de lingüística. São Paulo: Cultrix, 1973.
- DUCROT, O. e TODOROV, T. Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem. São Paulo: Perspectiva, 1988 (traduzido da 2ª edição francesa, 1972).
- FARACO, C. A. Escrita e alfabetização. Contexto: São Paulo, 1994.
- FERREIRO, E. e PALÁCIO, M. G. (orgs.). Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FREIRE, P. A pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FOUCAMBERT, J. A criança, o professor e a leitura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. A leitura em questão. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FRANCHI, C. Linguagem, atividade constitutiva. Cadernos de Estudos Lingüísticos (22). Campinas: Unicamp, 1992.

- \_\_\_\_\_. Mas o que é mesmo “gramática”? São Paulo: SEE/CENP, 1991.
- \_\_\_\_\_. Gramática e criatividade. São Paulo: SEE/CENP, 1988.
- GALVES, C.; ORLANDI, E. e OTONI, P. (orgs.). O texto: escrita e leitura. Campinas: Pontes, 1988.
- GERALDI, J. W. Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/ Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. Portos de passagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- \_\_\_\_\_. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- ILARI, R. A lingüística e o ensino da Língua Portuguesa. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- INCONTRI, D. Multimídia na educação. Comunicação e Educação, n. 7. São Paulo: USP/ Moderna, 1996.
- JESUS, C. A. Reescrita: para além da higienização. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL/Unicamp, 1995.
- KATO, M. (org.). A concepção da escrita pela criança. Campinas: Pontes, 1988.
- KAUFMAN, A. M. e RODRÍGUEZ, M. H. Escola, leitura e produção de textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, A. B. (org.) Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. Oficina de leitura. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- \_\_\_\_\_. Texto e leitor. Campinas: Pontes/Unicamp, 1989.
- \_\_\_\_\_. Leitura. Ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. V. A inter-ação pela linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.
- KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, I. V. e FÁVERO L. L. O texto e a construção de sentidos. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. Língüística textual: introdução. São Paulo: Cortez, 1994.
- \_\_\_\_\_. A coerência textual. Sentido e compreensão do texto. Fatores de coerência textual. Tipologia de textos: 2 o grau e vestibular. São Paulo: Contexto, 1991.
- \_\_\_\_\_. A coesão textual. Mecanismos de constituição textual. A organização do texto. Fenômenos da linguagem. São Paulo: Contexto, 1989.

- LERNER, D. ¿Es Posible Leer en la Escuela? Paper da conferência proferida no 2o Congresso Nacional de Leitura, Bogotá, maio de 1995.
- LERNER, D. e PIZANI, A. P. Capacitação em serviço e mudança na proposta didática vigente. Apresentação no Encontro de Especialistas - C.E.R.L.A.L. Projeto Renovação de práticas pedagógicas na formação de leitores e escritores. 22 p. Bogotá, out./93.
- \_\_\_\_\_. El aprendizaje de la lengua escrita en la escuela. Reflexiones sobre la Propuesta Pedagógica Construtivista.
- Ministerio de Educación; Dirección de Educación Especial; Fundación para el Desarrollo de la Educación Especial; Editorial Kapelusz Venezolana; 1990.
- LOPES, M. I. V. Pesquisa de recepção e educação para os meios. Comunicação e Educação, n. 6. São Paulo: USP/Moderna, 1996.
- MACHADO, A. R. O diário de leituras: a introdução de um novo instrumento na escola. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas. São Paulo: PUC-SP, 1995.
- MOIRAND, S. Une grammaire des textes et des dialogues. Hachette: Paris, s/d.
- MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. Comunicação e Educação, n. 2. São Paulo: USP/Moderna, 1995.
- MACHADO, I. A. O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- \_\_\_\_\_. Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral. São Paulo: Scipione, 1994.
- MACLEAN, R. Language education, thematic studies and classroom learning: a bakhtinian view. Language and Education, v. 8, n. 4, 1994.
- MESERANI, S. O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Proposta curricular de Português para o ensino médio. Primeira versão preliminar. Belo Horizonte: 1997.
- \_\_\_\_\_. Conteúdos básicos para o ensino de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: 1994.
- \_\_\_\_\_. 3o ciclo: um olhar sobre a adolescência como tempo de formação. Belo Horizonte: 1996.
- MORAIS, A. G. Escribir como se debe. In: TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. Más allá de la alfabetización. Buenos Aires: Santillana, 1995.
- MORRISON, J. Cultura, pensamento e escrita. São Paulo: Ática, 1995.

- ORLANDI, E. P.(org.). Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. A linguagem e seu funcionamento. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- \_\_\_\_\_. Discurso e Leitura. São Paulo: Cortez, 1988.
- OSAKABE, H. (1989). Linguagem e educação. In: MARTINS, M. H. (org.). (1991). Questões de Linguagem. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- POSSENTI, S. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.
- RODRÍGUEZ, M. H. "Hablar" en la escuela: Para qué?... Como? In: Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura da International Reading Association (IRA), ano XVI, n. 3, set./1995.
- ROJO, R. H. R. Perspectivas enunciativo-discursivas em produção de textos. Anais do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Campinas: DLA/IEL/Unicamp. 1996.
- \_\_\_\_\_. O desenvolvimento da narrativa escrita: "fazer pão" e "encaixar". Tese de doutoramento. São Paulo: PUC-SP, 1989.
- \_\_\_\_\_. Metacognição e produção de textos: o que as crianças sabem sobre os textos que escrevem? Boletim da Associação Brasileira de Psicopedagogia, 17: 39-56. São Paulo: ABPP, 1989.
- SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa, 1 o grau. São Paulo: 1988.
- SÃO PAULO (município). Secretaria de Educação. DOT/NAE. Regimento em ação, caderno 3. São Paulo: 1992.
- \_\_\_\_\_. Visão de área de Língua Portuguesa. São Paulo: 1991.
- \_\_\_\_\_. Proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. São Paulo, 1984.
- SAVIOLI, F. P. e FIORIN, J. L. Lições de texto: leitura e redação. São Paulo: Ática, 1996.
- \_\_\_\_\_. Para entender o texto. São Paulo: Ática, 1988.
- SCHNEUWLY, B. La enseñanza del language oral y la lectoescritura en la perspectiva socio-cultural. São Paulo: 1997 (mimeo.).
- \_\_\_\_\_. Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. In: Les Interactions Lecture-Écriture: 155-173. Suíça: Peter Lang. 1993.

- \_\_\_\_\_ et alii. O oral se ensina. In: O ensino da língua oral na escola. Coletânea divulgada por ocasião de seminário realizado pelo autor em São Paulo, 1997.
- SMOLKA, A. L. e GÓES, C. A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas: Papyrus, 1993.
- SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. Revista de Educação AEC, n. 101. Campinas: IEL/Unicamp, 1996.
- \_\_\_\_\_. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 2. ed. São Paulo: Ática, 1986.
- \_\_\_\_\_ et alii. Relatório de avaliação dos livros didáticos de Português de 1a a 4a série. In: Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos de 1a a 4a série. FAE/MEC, 1994.
- SUASSUNA, L. Ensino de Língua Portuguesa: uma abordagem programática. Campinas: Papyrus, 1995.
- TARALLO, F. A pesquisa sociolingüística. São Paulo: Ática, 1997.
- TATIT, L. A canção. São Paulo: Atual, 1986.
- TASCA, M. (org.). Desenvolvendo a língua falada e escrita. Porto Alegre: Sagra, 1990.
- TEBEROSKY, A. Aprendendo a escrever. São Paulo: Ática, 1994.
- TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. São Paulo: Trajetória/Unicamp, 1989.
- TEBEROSKY, A. e TOLCHINSKY, L. (org.). Além da alfabetização. São Paulo: Ática, 1995.
- TFOUNI, L. V. A escrita – remédio ou veneno? In: AZEVEDO, M. A. e MARQUES, M. L. Alfabetização hoje. São Paulo: Cortez, 1994.
- VILELA, M. O léxico do Português: perspectivação geral. In: Filologia e lingüística portuguesa, 1. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH-USP, 1997.
- WELLS, G. Condiciones para una alfabetización total. In: Cuadernos de Pedagogía, 1991.

AUTORES MAIS CITADOS NOS CURRÍCULOS E NOS PCN<sup>1</sup>

AUTOR/OBRA	MG	MT	SP	SC	MS	GO	PI	AL <sup>2</sup>	RN	CE	RJ	PR	PB	SE <sup>2</sup>	PA	PE	ES <sup>3</sup>	RS	PCN1	PCN2
BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem				X	X				X	X		X						X	X	X
BAMBERGER, Richard. Como incentivar o hábito da leitura	X					X									X		X			
BECHARA, E. Ensino de Gramática. Opressão? Liberdade?	X					X									X					
CAGLIARI, L. C. Alfabetização e Lingüística.	X			X	X		X		X	X				X				X	X	
CARRAHER, Terezinha Nunes. Aprender pensando: contribuição da psicologia cognitiva para a educação.				X			X			X	X									
FERREIRO, E. Os filhos do analfabetismo. PCN <sub>1</sub> .					X						X								X	
FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. PCN <sub>1</sub> .		X	X		X		X			X						X	X	X	X	
FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. e PALÁCIO, M. G. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas.	X	X	X							X						X			X	X
FERREIRO, E. e TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita.	X			X	X	X	X		X	X									X	

<sup>1</sup> Distrito Federal e Tocantins não apresentam referências bibliográficas.

<sup>2</sup> Alguns textos são assinados, na proposta de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries; não apresenta referências bibliográficas

<sup>3</sup> A proposta é assinada.

AUTOR/OBRA	MG	MT	SP	SC	MS	GO	PI	AL	RN	CE	RJ	PR	PB	SE	PA	PE	ES	RS	PCN1	PCN2
FERREIRO, E. Alfabetização em processo	X				X		X			X										
FERREIRO, E. Com todas as letras	X				X															
FRANCHI, Carlos. Linguagem; atividade constitutiva		X										X							X	
FRANCHI, C. Gramática e criatividade												X		X					X	
FRANCHI, Eglê Pontes. E as crianças eram difíceis... A redação na escola.	X		X	X	X	X				X	X			X	X					
FRANCHI, C. Pedagogia da alfabetização: da oralidade à escrita.			X	X					X											
FREINET, C. O texto livre???				X								X			x			X		
FREIRE, P. A pedagogia do oprimido.						X											X		X	X
FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler	X	X	X	X		X	X		X	X		X			X	X	X	X		
FREIRE, Paulo. Educação e mudança.																	X			
FREIRE, Paulo. Alfabetização e conscientização.																	X			
FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade.						X											X			
GARCIA, O M. Comunicação em prosa moderna	X			X		X				X		X				X				
GENOUVRIER E PEYARD. Lingüística e Ensino do Português.	X									X						X				
GERALDI, J. W. (org.). O texto na sala de aula: leitura e produção.	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X
GERALDI, J. W.. Portos de passagem.					X														X	X

**CAPÍTULO IV — ANEXO 7**  
**AUTORES MAIS CITADOS NOS CURRÍCULOS E NOS PCN**

AUTOR/OBRA	MG	MT	SP	SC	MS	GO	PI	AL	RN	CE	RJ	PR	PB	SE	PA	PE	ES	RS	PCN1	PCN2
GERALDI, J.W. & ILARI, Rodolfo. Semântica.		X	X	X																
GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder	X	X	X	X		X						X				X			X	X
ILARI, Rodolfo. O que significa "ensinar" língua materna?		X	X																	
ILARI, Rodolfo. A lingüística e o ensino da língua portuguesa.	X	X	X	X		X	X			X		X			X	X	X		X	X
KATO, Mary. No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística.	X	X	X	X		X				X		X				X				
KATO, Mary. O aprendizado da leitura	X			X		X						X								
KLEIMAN, A. B. Texto e leitor										X	X								X	X
KLEIMAN, A. B. Leitura. Ensino e pesquisa.										X									X	X
KOCH, I. A coesão textual. <sup>4</sup>					x					X	X					X		X	x	
KOCH, I. V. e TRAVAGLIA A Coerência textual.					X											X		X	X	X
KOCH, I. V. e TRAVAGLIA, L. C. Texto e coerência.	X	X			X					X									X	X
LAJOLO, Marisa <sup>5</sup> . O que é literatura.		X	X																	
LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil brasileira: histórias e histórias.		X	X	X		X											X		X	

<sup>4</sup> Há erros nas referências dos PCN, particularmente em relação às publicações de KOCH.

<sup>5</sup> Tecendo a leitura "Teoria e Prática" (MT)

AUTOR/OBRA	MG	MT	SP	SC	MS	GO	PI	AL	RN	CE	RJ	PR	PB	SE	PA	PE	ES	RS	PCN1	PCN2
LEMLE, Mirian. Guia teórico do alfabetizador.			X	X		X										X			X	
LURIA, A. R.				X					X	X	X	X								
OSAKABE, Hakira. Argumentação e discurso político.		X	X									X								
PÉCORA, Alcir. Problemas de redação.	X	X	X		X															
PERINI, Mário. Para uma nova gramática do português.		X	X													X	X			
SÃO PAULO. Secretaria da Educação. CENP.							X		X	X		X							X	X
SAVIOLI, P. e FIORIN, J. L. Para entender o texto.	X	X														X			X	X
SERAFINI <sup>6</sup> , M. T. Como escrever textos						X				X						X				
SMOLKA, A. L. B. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.				X	X					X						X				
SOARES <sup>7</sup> , M. Linguagem e escola: uma perspectiva social	X	X	X	X		X			X	X		X				X		X	X	X
TEBEROSKY, A. Psicopedagogia da linguagem escrita	X				X		X		X	X									X	

<sup>6</sup> Outro erro: Serafini/Serafini

<sup>7</sup> Indicação dos manuais didáticos “Português através de textos e “Ensinando comunicação e expressão em língua portuguesa: sugestões metodológicas”.

CAPÍTULO IV — ANEXO 7  
AUTORES MAIS CITADOS NOS CURRÍCULOS E NOS PCN

AUTOR/OBRA	MG	MT	SP	SC	MS	GO	PI	AL	RN	CE	RJ	PR	PB	SE	PA	PE	ES	RS	PCN1	PCN2
TEBEROSKY, A. e CARDOSO, B. (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita.					X		X			X									X	X
VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente.				X	X		X			X	X									
VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem.				X	X		X		X	X										
ZILBERMAN, Regina, org. Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.	X	X	X			X											X			
ZILBERMAN et alli. Leitura: perspectivas interdisciplinares.	X			X							X									

GRAMÁTICAS AUTOR/OBRA	MG	MT	SP	SC	MS	GO	PI	AL	RN	CE	RJ	PR	PB	SE	PA	PE	ES	RS	PCN1	PCN2
ALMEIDA, Napoleão Mendes. Gramática																				
ALMEIDA JR., Ascendino H. de. Gramática da Língua Portuguesa.	X								X						X				X	
BECHARA, Evalnio. Moderna gramática portuguesa, cursos de 1º e 2º graus.							X	X												
CEGALLA, D. P. Novíssima Gramática da Língua Portuguesa.						X	X		X				X	X	X					
CUNHA, Celso F. Gramática da Língua Portuguesa							X		X											
LIMA, R. Gramática Normativa de Língua Portuguesa								X							X					



# SUMÁRIO

## FUNDAMENTOS

Ensinar português?, <i>Milton José de Almeida</i> .....	8
• Português: uma só língua? .....	10
• A língua: uma produção social .....	10
• Quem tem direito à fala? .....	14
• E a escola? .....	15
Gramática e literatura: desencontros e esperanças, <i>Ligia Chiappini de Moraes Leite</i> .....	16
• O ensino de língua e literatura .....	17
• Língua e literatura: separadas? .....	17
• O que é ensinar português? .....	18
• Um espaço para discussão .....	19
• As concepções de literatura .....	20
• As concepções de linguagem .....	21
• A linguagem como trabalho não alienado .....	22
Ensino de gramática e ensino de literatura, <i>Haquira Ozakabe</i> .....	24
• O sujeito do discurso .....	26
• Identidade e experiência .....	26
• O fenômeno literário .....	27
• A desmistificação ou o falseamento da literatura .....	29
Sobre o ensino de português na escola, <i>Sírio Possenti</i> .....	30
• O saber técnico .....	32
• O ensino do português padrão .....	32
• Concepção de criança e de língua .....	33
• As estruturas linguísticas .....	33
• A aquisição da fala .....	34
• As variações linguísticas .....	35
• As formas arcaicas .....	35
• Os erros .....	36
• Procedimentos pedagógicos .....	36
• O que precisa ser ensinado? .....	37
• Não faz sentido ensinar nomenclatura se .....	38

Concepções de linguagem e ensino de português, <i>João Wanderley Geraldi</i> .....	39
• O baixo nível de utilização da língua .....	39
• Uma questão prévia: a opção política e a sala de aula .....	40
• Concepções de linguagem .....	41
• A interação linguística .....	42
• A democratização da escola .....	42
• Dominar que forma de falar? .....	44
• Ensino da língua e ensino da metalinguagem .....	45
Gramática e política, <i>Sírio Possenti</i> .....	47
• Conceituando gramática .....	47
• Conceituando língua .....	48
• Fatos linguísticos e fatos sociais .....	50
• O "político" nas gramáticas .....	53
<b>PRÁTICAS DE SALA DE AULA</b> .....	<b>57</b>
Unidades básicas do ensino de português, <i>João Wanderley Geraldi</i> .....	59
• A prática de leitura de textos .....	59
• A prática de produção de textos .....	64
• A prática de análise linguística .....	73

## SOBRE A LEITURA NA ESCOLA

"As vezes ela mandava ler dois ou três livros por ano", <i>Lilian Lopes Martin da Silva</i> .....	80
• A quantidade de leituras .....	82
• Os critérios de seleção de leituras .....	85
• O autoritarismo e a burocracia da escolha .....	87
Prática da leitura na escola, <i>João Wanderley Geraldi</i> .....	88
• Introdução .....	91
• A prática da leitura .....	93
• A leitura – busca de informações .....	94
• A leitura – estudo do texto .....	96
• A leitura do texto – pretexto .....	97
• A leitura – fruição do texto .....	100
Apêndice 1: Muito pouco, para tantos .....	103
Apêndice 2: É de pequenino que se torce o pepino .....	103

O circuito do livro e a escola, <i>Maria Nilma Coes da Fonseca e João Wanderley Geraldi</i> .....	104
• Introdução .....	104
• Linhas gerais da proposta .....	106
• A prática de leitura .....	107
• A leitura de narrativas longas .....	108
• Respeito à caminhada do leitor .....	110
• O enredo entreda o leitor .....	110
• Avaliação X controle .....	111
• A quantidade pode gerar qualidade? .....	111
• Enfim, alguns resultados .....	112
<b>SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA</b> .....	<b>115</b>

Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares), *Luiz Percival Leme Brito* .....

• "Comos e porquês" .....	117
• A escola: o grande interlocutor .....	118
• A construção da imagem de língua: o formalismo aparente .....	121
• As marcas da oralidade .....	123
• Exercício de linguagem X exercício escolar .....	125

Escrita, uso da escrita e avaliação, *João Wanderley Geraldi* .....

• Parceria entre sujeitos .....	127
• O direito à palavra .....	129

## Bibliografia

.....	132
<b>Sugestões de leituras</b> .....	<b>134</b>

# O TEXTO NA SALA DE AULA

- João Wanderley Geraldi (organizador). Professor do Departamento de Linguística do IEL – Unicamp.
- Milton José de Almeida. Professor do Departamento de Metodologia de Ensino da Faculdade de Educação – Unicamp.
- Lígia Chiappini de Moraes Leite. Professora do Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP.
- Haqira Osakabe. Professor do Departamento de Teoria Literária do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp.
- Sírio Possenti. Professor do Departamento de Linguística do Instituto de Estudos da Linguagem – Unicamp.
- Lilian Lopes Martin da Silva. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino da Faculdade de Educação – Unicamp.
- Maria Nilma Goes da Fonseca. Professora do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe.
- Luiz Percival Leme Britto. Professor do ensino secundário em Campinas e aluno do programa de doutoramento em linguística do IEL – Unicamp.



## RÉSUMÉ

### L'OFFICIALIZATION DE NOUVELLES CONCEPTIONS POUR LES PRATIQUES LANGAGIÈRES À L'ÉCOLE

Dans ce travail, nous essaierons de comprendre les moyens et/ou les stratégies à travers lesquels le discours officiel institutionnalise ou légitime certaines conceptions concernant les pratiques langagières à l'école. Pour ce faire, nous prendrons comme objet d'analyse les Paramètres des Curriculums Nationaux de Langue Portugaise – PCN - et les propositions de curriculum de quelques états brésiliens, effectuées dans les années 80 et 90. En particulier, seront analysés certains aspects du processus énonciatif, à savoir, le rapport auteur-lecteur ou les images à travers lesquelles ce rapport se constitue dans ce discours.

Deux questions ont mérité notre attention dans ce travail. La première se rapporte au processus concernant la qualité d'auteur qui définit le rapport entre ces documents et la production théorique dans les universités. Comment se construit ce rapport entre le discours des curriculums et le discours académique, scientifique sur le langage? La deuxième question porte sur le genre et les stratégies argumentatives de ce discours qui, selon nos présuppositions, seraient incapables de répondre aux attentes et aux compétences de ce lecteur. Dans ce sens, il serait intéressant d'analyser de quelle manière sont présentés certains concepts et présupposés théoriques dans ce que l'on comprend, dans ce discours, comme "études contemporaines sur le langage". En ce qui concerne les concepts théoriques et méthodologiques, ce travail se réclame de la théorie de l'énonciation de Bakhtine et des études entreprises dans la troisième phase de l'Analyse du Discours française.

## **BIBLIOGRAFIA**

---

## BIBLIOGRAFIA

APPLE, M. W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Ideology and curriculum*. Boston, Routledge, 1979.

\_\_\_\_\_. *Education and power*. Boston, Routledge, 1982.

\_\_\_\_\_. *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York e Londres, Routledge, 1988.

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité(s) énonciative(s), em: *Langages*, n. 73, Paris, 1984.

\_\_\_\_\_. “La mise en scène de la communication dans des discours de vulgarisation scientifique”, em *Langue Française*, 53, Paris: Larrousse, pp. 34-47, 1982

BAKHTIN, Bakhtin (Volochinov) (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981. (trad. de *Marxisme e philosophie du langage*, Paris, Editions de Minuit, 1977).

\_\_\_\_\_. (1979) *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1997 (trad. do francês *Esthétique de la création verbal*)

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? (mimeo)

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70/Persona, 1991.

BATISTA, A A G. Os parâmetros, os professores e as formas brandas de exclusão. In: MARCUSCHI, E. (org.) *Formação do educador, avaliação e currículo*. Recife, Editora da UFPE, 1999, p.53-78.

\_\_\_\_\_. Os professores são “não-leitores”? In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. (org.). *Leituras do professor*, Campinas, Mercado de Letras/ALB, 1998.

BERELSON B. *Content Analysis in communication research*. Glencoe, The Free Press, 1952.

BOURDIEU, P. A linguagem autorizada: as condições sociais da eficácia do discurso ritual. In: *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, Edusp, 1996.

\_\_\_\_\_. (1993) A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org.) *Práticas da leitura*. São Paulo, Estação Liberdade, 1996. (Trad. de *Pratiques de la lecture*. Paris, Éditions Payot et Rivages.)

\_\_\_\_\_. (1977) A economia das trocas lingüísticas. ORTIZ, R. (org.) *Pierre Bourdieu*, São Paulo, Ática, 1983. (Trad. de L'économie des échanges linguistiques, *Langue Française*, 34. Paris)

\_\_\_\_\_. (1982). *A economia das trocas lingüísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo, Edusp, 1996. (Trad. de *Ce que parler veut dire: l'économie des échanges linguistiques*. Paris, Arthème Fayard, 1982)

\_\_\_\_\_. Le langage autorisé: note sur les conditions sociales de l'efficacité du discours rituel. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, no. 5-6, p. 187, 1975.

\_\_\_\_\_. (1977) A economia das trocas lingüísticas. In: ORTIZ, R. e FERNANDES, F. (org.) *Pierre Bourdieu: Sociologia*. São Paulo, Ática, 1983.

BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. (São Paulo, mimeo)

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (1ª. a 4ª. série)*, 1997.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa (5a. a 8ª. série)*, 1998.

BRITTO, Percival Leme. Leitor interdito. In: MARINHO, M. & SILVA, C. S. R. (org.). *Leituras do professor*, Campinas, Mercado de Letras/ALB, 1998.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro e MARINHO, M. A língua portuguesa nos currículos brasileiros. In: *Presença Pedagógica*. V.2 n.7 Jan/fev. Belo Horizonte, Dimensão, 1996.

CASTILHO, Ataliba T. de. Português falado e ensino de gramática. In: *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 25, n.1, p. 103-136, março/1990.

\_\_\_\_\_. (org.) *Gramática do português falado. Volume I: a ordem*. Unicamp/Fapesp, 1990.

CEARÁ, Secretaria da Educação. Proposta curricular de Língua Portuguesa. s/d

CERTEAU, Michel de. (1990). *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2ª ed. Petrópolis, Vozes, 1996.

CHARTIER, Anne-Marie e HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura – 1880-1980*. São Paulo, Ática, 1995.

CHARTIER, Anne-Marie. *Sucesso, fracasso e ambivalência da inovação pedagógica: o caso do ensino da leitura*. Conferência, Belo Horizonte: CEALE, dez. 2000. (mimeo)

---

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação*, n.2, Porto Alegre, 1990.

\_\_\_\_\_. *L'enseignement du français à l'école primaire (textes officiels)*. Tome I: 1791-1879, Paris, INRP/Economica, 1992.

CHEVELLARD, Yves, JOSHUA, Marie-Alberte. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. reed. rev.aum. Paris: La Pensé Sauvage, 1991. 240 p. (1ª edição em 1985 sem a parte escrita por JOSHUA)

COMPAGNON, Antoine. *O trabalho da citação*. Tradução de Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. (La second main ou le travail de la citacion, Paris, Seuil, 1979)

DUCROT, Oswald (1984). Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: \_\_\_\_\_ *O dizer e o dito*. Campinas, Pontes, 1987 (trad. de *Le dire et le dit*)

ECO Umberto (1979). O leitor modelo. In: \_\_\_\_\_ *Lector in fabula*. São Paulo, Perspectiva, 1986 (trad. de *Lector in fabula - la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*)

FONTES, J.B. O impossível prazer do texto. In: *Leitura: Teoria & Prática*. Ano 6, n. 9 Campinas, Mercado Aberto, 1987.

FOUCAULT, Michel (1971). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. São Paulo, Loyola, 1996 (trad. de *L'ordre du discours. Leçon inaugurale au Collège de France prononcée le 2 décembre 1970*)

FRADE, I. e SILVA, C. S. R. A leitura de textos oficiais: uma questão plural. In: MARINHO, Marildes. *Leituras do professor*. Campinas, ALB/Mercado de Letras, 1998, p.93-117.

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NACIONAL, DE LA RECHERCHE ET DE LA TECHNOLOGIE, B.O. - *Bulletin Officiel De L'éducation Nacional.*, no. 1, vol. 1, 13 Fevr. 1997, p. 1-100.

\_\_\_\_\_. *Programmes du cycle central – 5e. et 4e.* – CNDP, Paris, 1997

FRANCE, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATINALE ET DE LA CULTURE, DIRECTION DES ÉCOLES. *La maîtrise de la lange à l'école*. Paris, CNDP - Savoir Lire, 1992.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. As propostas curriculares oficiais. São Paulo, outubro/1995.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Leituras de professores e professoras: o que diz a historigrafia da educação brasileira. In: MARINHO, Marildes (org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: ALB/CEALE/Mercado de Letras, 2001. p. 77-118.

- GEERTZ, Clifford (1973). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GENETTE, Gérard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris: Éditions du Seuil, 1982.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. São Paulo: Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, Mercado de Letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Portos de passagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. Da sala de aula à construção externa da aula. In: ZACCUR, E. (org.) *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro, DP&A:SEPE, 1999, p. 123-140.
- GINZBURG, K. (1987) *O queijo e os vermes*. Trad. Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GOIÁS Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Programa curricular mínimo de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental – 1<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries. 2<sup>a</sup> ed. 1992.
- GRAFF, H.J. O mito do alfabetismo. In: *Teoria & Educação*. n.2. Porto Alegre, 1990.
- GRAFTON, Anthony. Les origines tragiques de l'érudition: une histoire de la note en bas de page. Traduit de l'anglais (américain) par Pierre-Antoine Fabre, Paris: Seuil, 1998.
- HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- ILARI, Rodolfo. *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KOCH, I. e TRAVAGLIA, L. C. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 1995.
- LAHIRE, Bernard. Scène I. École, action et langage: la rupture scolaire avec le sens pratique, In: *L'home pluriel: les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998, p. 121-136.
- \_\_\_\_\_. L'inscription sociale des dispositions métalangagières. In: *Repères: recherches en didactique du français langue manternelle*, n. 9, INRP, Paris, 1994.
- LAILOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo, Ática 1994.
- \_\_\_\_\_. *Análise da versão preliminar dos parâmetros curriculares nacionais*. Campinas, 1996 (inédito)
-

LASSWELL H. J. *et alii*, *Langage of politics*. New York, G. Stewart, 1949.

MAINGUENEAU, Dominique. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives*. Paris: Hachette, 1976.

\_\_\_\_\_. *Analyser les textes de communication*. Paris, Dunod, 1998.

\_\_\_\_\_. (1987) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, Pontes, 1993, 2ª. ed. (trad. de *Nouvelles tendances em analyse du discours*.)

\_\_\_\_\_. *Les livres d'école de la republique - 1870-1914(discours & idéologie)*. Le Sycomore, Paris, 1979

\_\_\_\_\_. *L'analyse du discours: nouvelle édition*. Paris: Hachette, 1991 (edição modificada do *l'analyse du discours, introduction aux lectures de l'archive*).<sup>1</sup>

MARINHO, M. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E. S. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. São Paulo: Autores Associados, Função Carlos Chagas, 1998.

MINAS GERAIS, SEE, Diretoria de ensino de segundo grau, *Proposta curricular: língua portuguesa e literatura brasileira*. Belo Horizonte, 1981.

\_\_\_\_\_. *Conteúdos básicos para o ensino de Língua Portuguesa: Ensino Fundamental – 5ª à 8ª série*. Belo Horizonte, 1994.

MOIRAND, Sophie. *Une histoire de discours... une analyse des discours de la revue "Le français dans le monde" 1961-1981*, Paris, Hachette, 1988.

\_\_\_\_\_. "Autour de la notion de didacticité", em *Les carnets du Cediscor 1- Un lieu d'inscription de la didacticité: les catastrophes naturelles dans la presse quotidienne* Paris: Presses de la Sorbonne nouvelle, 1992.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas, Papirus, 1997, p. 9-28.

NÓVOA, António. La nouvelle histoire américaine de l'éducation. In: *Histoire de l'éducation*. Paris: INRP. n. 73, jan. 1997.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo, Cortez-Unicamp, 1991.

<sup>1</sup> Pelas referências bibliográficas, há um problema quanto à data de sua publicação, que parece ser de 1998.

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SEÇÃO CIRCULANTE