

Wilton James Bernardo dos Santos

Relação sujeito/língua para o ensino do Português no Brasil
um estudo sobre Parâmetros Curriculares e Livro Didático

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
2000

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL



Wilton James Bernardo dos Santos

Relação sujeito/língua para o ensino do Português no Brasil
um estudo sobre Parâmetros Curriculares e Livro Didático

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, área de ensino-aprendizagem de língua materna.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a
Silvana Serrani - Infante

Campinas, SP.
Instituto de Estudos da Linguagem
2000

UNIDADE BP
Nº CHAMADA 1/UNICAMP
Sa 59r
V _____ EX _____
TOMBO BC: 50943
PROC 16.837/02
C _____ DT _____
PREÇO R\$ 11,00
DATA 26/09/02
Nº CPD _____

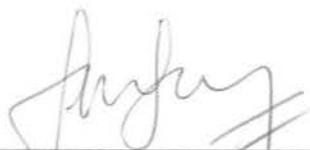
CM00173396-4

BIB ID 259093

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

Sa59r	<p>Santos, Wilton James Bernardo dos</p> <p>Relação sujeito/lingua para o ensino do português no Brasil: um estudo sobre parâmetros curriculares e livro didático / Wilton James Bernardo dos Santos. - - Campinas, SP: [s.n.], 2000.</p> <p>Orientador: Silvana Serrani-Infante</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.</p> <p>1. Língua materna - Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa - Currículos. 3. Livros didáticos. 4. Semântica. 5. Análise de discurso. I. Serrani-Infante, Silvana. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.</p>
-------	--

Banca examinadora



Prof.ª Dra. Silvana Serrani -Infante

Prof.º Dr.º Eduardo Guimarães

Prof.ª Dra.ª Sônia Borges

Prof.ª Dra.ª Maria José Coracini (suplente)

Campinas, 3 de outubro de 2000.

Este exemplar e a redação final da tese
defendida por *Wilton Feres*

Bernardo dos Santos.

e aprovada pela Comissão Julgadora em

04/09/2000.



200245299

Para meu pai Edigar Bernardo (em memória), para Maria Gedalva (minha mãe), para Willio e Fábio (meus irmãos), para Rebeca, Deguinha e Eulália (meus filhos) e para a também professora Maria Roseneide (mulher da minha vida).

Agradecimentos

Ao professor Antônio Carlos Viana, o Mangueira, e equipe (Ana Valença, Denise Porto e Sônia Machado) em torno do projeto “Roteiro de Redação”, por aguçarem meu interesse pela precisão nos atos de ler e de escrever.

À professora Isaura Torres, pela firme introdução ao universo saussureano.

Ao professor Francisco Dantas, pelas preciosas leituras partilhadas nas aventuras literárias do realismo português e do regionalismo brasileiro na época dos primeiros originais do *Coivara da Memória*.

À professora Maria Lucia Dal Farra, com quem aprendi que é possível conciliar prazer estético e rigor teórico-metodológico em aulas.

À professora Dinah Girão Gadelha Vieira, pelo empréstimo de livros à época da elaboração do artigo a ser enviado para o processo de seleção do IEL.

Ao professor José Costa Almeida, pelo apoio decisivo na batalha departamental para aprovação do meu afastamento para esse mestrado.

À Professora/orientadora Silvana Serrani-Infante, pela dedicação e ressonância intelectual.

Resumo

O trabalho é uma análise da relação Sujeito/língua em documentos do ensino do Português no Brasil. Nesse sentido, a pesquisa é dedicada a dois processos de análise. O primeiro deles é sobre o modo como produções acadêmicas tratam os sentidos em relação às concepções de subjetividade e linguagem. Basicamente, examinamos dissertações dirigidas a programas de Pós-graduação e artigos resultantes das pesquisas sobre ensino-aprendizagem da língua materna e livro didático nas décadas de 1980 e 1990. O segundo processo de análise é o das posições construídas na linguagem da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 e em livros didáticos. A partir desses dois processos, avaliamos o espaço reservado à reflexão sobre a língua. A pesquisa se inscreve em um conjunto de estudos trans-disciplinares a partir da Linguística Aplicada, de estudos da Semântica e da Teoria do Discurso desenvolvida originariamente pela escola francesa.

Palavras-chave: 1. Ensino-aprendizagem da língua materna. 2. Teoria do currículo (Parâmetros Curriculares). 3. Livro didático. 4. Semântica. 5. Análise de discurso.

*A língua é um membro pequeno, contudo faz grandes fanfarrices. Vede quão pouco fogo é preciso para incendiar um bosque tão grande! Ora, a língua é um fogo. A língua constitui um mundo de injustiça entre os nossos membros, pois mancha todo o corpo e incendeia a roda da vida natural e é incendiada pela Geena. Porque toda espécie de fera, bem como de ave, e de bicho rastejante, e de animal marinho, há de ser domada e tem sido domada pelo gênero humano. Mas a língua ninguém da humanidade a pode domar.**

* Bíblia Sagrada, Carta de Tiago 3: 5-8.

Sumário	
Introdução	01
Primeira parte	
Capítulo 1: leitura crítica de duas concepções de análise de materiais didáticos	11
1. Delimitando o campo de estudos.....	11
a) A abordagem pragmática.....	12
1.1. Livro didático e perspectivas de ensino.....	14
1.1.1. Construções lingüísticas, realidade e efeitos de sentido.....	16
1.1.2. Restrições da intencionalidade comunicativista.....	18
1.1.3. Discursividade e prática de manipulação de formas da língua.....	20
1.1.4. Reprodutibilidade técnica no discurso da habilidade crítica.....	23
1.2. Limites de um instrumental teórico.....	27
1.2.1. “Intuição lingüística” ou história na língua?.....	29
1.2.2. Situação conteudística e condições históricas do ensino.....	33
1.2.3. Situação “inquestionável”.....	39
1.3. A pegada “ideológica”.....	43
b) Abordando o discurso.....	49
1.4. A exclusão da historicidade.....	49
1.5. A denegação da Autoria.....	54
1.6. A Autoria possível.....	59
Capítulo 2: trajeto teórico-metodológico	65
2. Da pesquisa ao texto final.....	65
2.1. Gestos de construção do <i>corpus</i>	65
2.1.1. A noção de <i>corpus</i>	65
2.1.2. A noção de texto.....	66
2.1.3. Corte “empírico” e gênero do discurso.....	66
2.1.4. Estreitando as justificativas.....	71
2.2. Categorias do conhecimento.....	74
2.2.1. A noção de formação discursiva.....	74
2.2.2. Discurso pedagógico.....	79
2.2.3. A forma-sujeito do discurso.....	80
2.2.4. Textualidade, argumentação e semântica histórica da enunciação.....	82
2.3. Categorias de análise lingüístico-discursiva.....	85
2.3.1. O pré-construído.....	86
2.3.2. A volta meta-enunciativa.....	88
2.3.3. A ressonância interdiscursiva.....	89

Segunda Parte

Capítulo 3. O real específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997	94
3. Linguagem e história.....	94
a) <i>Historicidade nos documentos</i>	94
3.1. Currículo, classes sociais e discursividade.....	94
3.1.1. A história produzindo sentidos.....	95
3.2. Saber lingüístico para o ensino no Brasil: um pouco de história.....	99
b) <i>Formações discursivas na materialidade da linguagem:</i> <i>reflexão sobre a língua nos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997</i>	102
3.3. O professor no espaço discursivo governamental.....	104
3.3.1. A formação discursiva da força do trabalho participativo.....	104
3.3.2. O “atual” e a “consciência de mundo” como falta no Outro.....	109
3.4. Limites à reflexão: discurso da diversidade e da participação social efetiva.....	114
3.5. Democracismo, cientificismo e as coisas-a-saber.....	117
3.5.1. O real enquanto ameaça das coisas-a-saber.....	119
3.5.2. Ensino democrático: ensino da competência técnica.....	122
3.5.3. Cientificismo: o saber hierarquizado.....	124
3.6. A formação discursiva da mudança.....	127
3.7. Do discurso das amplas possibilidades às restrições do instrumental teórico.....	129
3.8. Correção, formalidade e hierarquia de textos.....	131
3.8.1. A sorrateira formação discursiva da correção.....	132
3.8.2. O discurso da formalidade como algo superior da formalidade.....	134
3.8.3. A ordem dos textos.....	137
3.9. Maquinaria de leitura e produção de textos denegando o Aluno-autor.....	140
3.9.1. O Aluno-autor denegado por uma “evidência”.....	141
3.9.2. A formação discursiva da prática como um conteúdo.....	142
3.9.3. O Aluno como um defeito.....	146
3.9.4. <i>Texto: a perfeição inatingível denegando a historicidade do aluno</i>	147
3.10. A formação discursiva da competência/adequação técnica.....	148
Capítulo 4. O real específico do livro didático	155
4. O funcionamento do livro didático.....	155
4.1. Sobre os livros didáticos.....	155
4.1.1. O Programa Nacional do Livro Didático.....	156
4.2. Reflexão no espaço das lições.....	157
4.2.1. A função da “Voz do povo”.....	157
4.2.2. A <i>manobra estrutural da leitura diretiva</i>	159
4.2.3. O discurso da importância da língua.....	160
4.3. O discurso literário como o lugar exclusivo do efeito de sentido.....	162
4.3.1. O discurso da necessidade/finalidade.....	163
4.3.2. Os sentidos não permitidos.....	166

4.3.3. A língua como uma dificuldade.....	167
Considerações finais.....	176
Abstract.....	178
Anexos.....	179
Bibliografia.....	199

Introdução

Em fins de 1997, objetivando ingressar no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP, elaboramos um ensaio apontando algumas preocupações relativas ao ensino da Língua Portuguesa em relação à construção e interpretação de textos. O centro de tais preocupações recaiu na exclusão de espaço para reflexão sobre a língua em decorrência do *reinado* daquilo que chamávamos de estruturalismo imanente. O texto se coloca em campos do conhecimento de alguma forma dedicados ao estudo do sujeito historicamente afetado pela institucionalização da escrita.

Em meio às leituras acerca da Teoria do Discurso e às pesquisas sobre a prática de ensino da Língua Portuguesa, um importante estudo de Eni Orlandi intitulado *Identidade Lingüística Escolar*¹ parece ter definido nosso campo de atuação nessa empreitada. Analisando “os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam num conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a escolaridade”, o trabalho de Orlandi propõe a criação de condições para que o aluno possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam, isto é, condições para reflexão sobre sua identidade, para compreensão das relações do Sujeito² com a língua nacional.

*

¹ In: Signorini, Inês (org.), pp. 203-212.

² O “S” maiúsculo é uma opção metodológica no sentido de diferenciar a posição do sujeito afetada pelas filiações históricas, pelas formações ideológico-discursivas da posição do indivíduo empírico, o interlocutor. Os demais nomes referentes a esse Sujeito, também tomaram essa opção.

Os resultados do exame de avaliação do ensino básico, realizado pelo MEC/Saeb (Sistema de avaliação do ensino básico)³, divulgados na imprensa, revelam “sérias deficiências dos alunos” que vão se acumulando ao longo dos anos e “se agravam” no ensino médio (antigo 2º grau).

Segundo a pesquisa, no caso da língua materna as “dificuldades” são maiores: 58% dos alunos não conseguem compreender o texto quando interrompem a leitura para localizar uma informação e voltam ao ponto inicial – habilidade que, segundo o currículo oficial, todos os alunos do 2º grau deveriam ter.

Diante dessa realidade, fica claro que a capacidade de monitoração do texto, as atividades epilingüística e metalingüística não estão sendo trabalhadas para o alcance dos níveis desejados pelo governo.

Tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção lingüística é o lugar a ser alcançado pelos alunos nos objetivos gerais traçados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no tocante à “prática de reflexão sobre a língua”:

*Usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática de reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica;*⁴

³ O Saeb é a maior prova do gênero feita no país. Foi aplicada pela primeira vez em 1995, na quarta e na oitava série do ensino básico e na terceira série do ensino médio. Em 1997, o exame foi aplicado novamente numa amostra de 167.196 estudantes das 27 unidades da federação de escolas públicas e particulares. Os resultados foram divulgados em 25/11/1998.

⁴ Brasil, Secretaria de educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*, 1997, p. 42. Nessa publicação do MEC, as noções de “prática de reflexão sobre a língua” são postas nos termos propostos por Geraldí, J. W., 1991. Assim, análise lingüística diz respeito a atividades classificadas em epilingüísticas e metalingüísticas. A primeira voltada para o uso no interior da atividade lingüística em que se realiza e a segunda é relativa à descrição, categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. No Anexo VIII deste trabalho, p. 186, encontramos um texto dos PC's sobre a prática de reflexão sobre a língua.

Tendo em vista o descompasso entre o que propõe o currículo oficial e os resultados do exame de avaliação do Saeb-97, algumas hipóteses logo se apresentam entre os educadores:

- a) O conteúdo proposto não está sendo adequadamente ensinado em sala de aula; aqui entram, portanto, os fatores já clássicos nos estudos dedicados ao ensino no Brasil: a formação dos professores, as condições estruturais das escolas etc.

- b) O currículo oficial formula uma expectativa praticamente inalcançável face à realidade da educação brasileira. Nesse ponto caberia então pôr em discussão o papel do currículo oficial: é adequar-se à realidade do ensino ou é servir de horizonte numa espécie de utopia indispensável?

Nesse amplo e complexo universo de questões, este projeto de pesquisa tem por objetivo estudar a relação Sujeito/língua nacional, a partir do que propõem os Parâmetros Curriculares Nacionais a respeito da reflexão sobre a língua e das condições para tanto, postas em livros didáticos.

Com isso, não queremos um estudo para ajustar o que propõem os “Parâmetros” e os livros didáticos. Antes queremos verificar em que medida a direção apontada pelos documentos afeta a relação Sujeito/língua e, nessa relação, qual é o espaço reservado para reflexão sobre a língua. Especificamente, é uma análise das posições construídas na constituição de uma identidade lingüística escolar face à relação com a língua nacional.

Nesse caso, não estamos tomados pelas considerações do MEC, segundo as quais os alunos têm “sérias deficiências”. De antemão, os alunos, para nós, não estão alinhados pela

proposta do Ministério da Educação, o que pode até ter um sentido benéfico relativamente à reflexão.

Analisamos nos documentos (livros didáticos e Parâmetros Curriculares) aquilo que inscreve Autor, Professor e Aluno no processo histórico da relação do Sujeito com a língua nacional no ensino: a materialidade da linguagem. Assim, examinamos-na procurando entender as possibilidades do que propõem a partir do modo do Sujeito enunciativo operar na linguagem. E esse Sujeito é uma construção do efeito de cruzamento de discursos diferentes em um texto. E:

A enunciação é, desse modo, um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento. É um acontecimento que se dá porque a língua funciona afetada pelo interdiscurso. É, portanto, quando o indivíduo se encontra interpelado como sujeito e se vê como identidade que a língua se põe em funcionamento.⁵

Dessa forma, na medida em que fomos levados a discutir essa questão da reflexão sobre a língua, o modo de operar do Sujeito enunciativo e o debate sobre o tratamento do sentido constituem o real com o qual nos deparamos na história da Semântica. O trabalho tem então esse lugar teórico para estudo do sentido donde dialoga com a Teoria do Discurso francesa, especificamente no tocante à forma-sujeito do discurso (ver Capítulo 2). Entramos no debate sobre o livro didático brasileiro e os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois há toda uma história das políticas governamentais marcando esses materiais e os Sujeitos são constituídos nessa história, nas práticas lingüísticas. Os documentos eleitos para figurar

⁵ Guimarães, E. 1995, p. 70.

nessa dissertação se filiam a essa História face às condições sócio-históricas de produção, às formações ideológicas.

O percurso da pesquisa obedece à seguinte sistematização de objetivos:

- a) Estudar o modo de tratar o sentido no debate acadêmico brasileiro sobre o ensino de língua e livro didático.
- b) Estudar os espaços discursivos que intervêm na constituição dos Sujeitos. São espaços construídos pelas formações discursivas no quadro jurídico-administrativo do ensino.⁶
- c) Estudar, nessas representações, os mecanismos de subjetivação que afetam o desenvolvimento das atividades escolares: leitura e produção de texto.
- d) Estudar a criação de condições para a movimentação nesses mecanismos de subjetivação.

Com o alcance desses objetivos, esperamos que fiquem esboçadas, em síntese, linhas gerais de uma proposta de subsídios para o ensino de Língua Portuguesa do 2º grau em termos de parâmetros curriculares no que se refere à prática de reflexão sobre a língua.

Descartando a possibilidade de termos um modelo pré-definido para dar conta da relação Sujeito/língua nacional em âmbito escolar, o rumo dessa sistematização de objetivos se configura no sentido de propor subsídios ao ensino, justamente a partir das dificuldades teóricas e práticas do trabalho com a contradição específica das ciências da

⁶ As noções de formação discursiva e espaço discursivo serão devidamente definidas no Capítulo 2.

linguagem em sua configuração epistêmica.⁷ Por isso, não tratamos de encontrar meios para tornar eficaz a proposta curricular do Ministério da Educação; antes, a colocamos em discussão. Objetivando estudar os mecanismos de subjetivação na linguagem do ensino, deslocamos a perspectiva de abordagem relativamente ao que propõe o MEC no que toca a delicada questão de nosso interesse: a reflexão sobre a língua.

Em seguida, apresentamos os Capítulos.

No Capítulo 1, elaboramos um exame de concepções de análise de material didático, observando fundamentalmente a posição do analista no modo de tratar o sentido pensando a relação Sujeitos-escolares/língua nacional.

O segundo Capítulo é dedicado à apresentação da filiação teórico-metodológica face à perspectiva de abordagem do específico objeto de trabalho: a linguagem. Sistematizando categorias do conhecimento de algum modo relacionadas à noção de formação discursiva e a partir do trabalho com a materialidade da linguagem, elegemos algumas úteis categorias de análise linguístico-discursivas.

No Capítulo 3 apresentamos a análise do real específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997, tendo em vista o aporte teórico desenvolvido no Capítulo 2. Os “Parâmetros” são descritos de maneira a apresentar sua linearidade, mas nosso interesse não se volta para o conteúdo, e sim para a constituição dos Sujeitos no entrecruzamento linguagem/história⁸ na dispersão discursiva dos textos. Por isso, em meio à essa descrição,

⁷ Ver Henry, P., 1992. A partir dos valores teóricos e práticos da noção de pressuposição, Henry estuda a configuração epistêmica da lingüística, apontando o quanto a noção forja “um apelo a evidências e representações ideológicas”, num processo de apropriação da relação entre objeto real e objeto de conhecimento, ou seja, apropriação da contradição específica da ciência em questão realizada por uma formação ideológica..

⁸ Desde já, queremos explicitar que a noção de história com a qual operamos é deslocada da instituição cronológica positivista. A história é a produção de sentido na linguagem (ver Henry, P. *A história existe?* In: Orlandi, E. (org.), 1997).

outros textos de documentos ⁹que compunham o *corpus* entram no percurso. Por fim, como dissemos, foi o movimento de instauração de novos paradigmas para o ensino que nos levou a pensar o específico da posição político-educacional firmada.

O Capítulo 4 analisa a relação Sujeito/língua no funcionamento discursivo do livro didático e, nesse sentido, buscamos especificidades para leitura e escrita na aula de Língua Portuguesa predominantemente orientada pelo livro.

A conclusão, obviamente, procura sintetizar o que foi produzido, sobretudo, nos Capítulos 3 e 4, onde analisamos 107 seqüências enunciativas.

⁹ Sobre as particularidades teóricas do método de descrição empregado, discorremos na introdução do Capítulo 2.

Primeira Parte

Capítulo 1: Leitura crítica de duas concepções de análise de materiais didáticos.

1. Delimitando o campo de estudo

Pretendemos trazer para o corpo do trabalho um pouco do debate acadêmico sobre a análise de materiais didáticos, focalizando as posições dos analistas enquanto Sujeitos enunciativos. Tais posições serão pensadas a partir de um quadro geral da Semântica lingüística construído pelo “trabalho de incluir o excluído por Saussure [*o sujeito, o objeto e a história*] no objeto dos estudos da linguagem” ao longo do século XX¹⁰. Como se sabe, no corte saussuriano, a questão da significação é colocada nos limites das relações internas ao sistema; a significação não estabelece nenhuma relação com objetos fora da língua.

Considerando o período da “redemocratização” do país, acolhemos um certo debate sobre a análise de materiais didáticos a partir da descrição de trabalhos produzidos nas décadas de 1980 e 1990. As descrições procuram manter a reflexão sobre a língua em livros didáticos como lugar de abordagem, direcionando os questionamentos para o ensino. Ao final de cada uma delas, tecemos comentários críticos a fim de nos posicionarmos em relação à forma de tratamento do sentido e implicações relativas ao ensino.

O Capítulo se organiza em duas seções: a) A abordagem pragmática e b) Abordando o discurso. Gostaríamos de frisar que o nosso modo de analisar aponta em que medida os trabalhos estão no debate sobre a questão da relação Sujeito/língua em livros didáticos. Nesse caso, há a possibilidade de trabalhos curtos (ensaios e artigos) estarem mais próximos da questão do espaço para reflexão sobre a língua. Portanto não há uma relação

¹⁰ A respeito desse quadro geral, ver Guimarães, E., 1995.

direta entre o volume do trabalho e o quanto dele figura em nossa análise. Dessa forma, alguns deles tornaram possíveis discussões em diversas direções de nosso interesse; em contrapartida, outros foram agrupados em um único tópico.

a) A abordagem pragmática

Esse campo de estudos da significação procura introduzir a questão do sujeito, tratando o sentido como sendo marcado pelo domínio psicológico ¹¹, pela intenção de quem fala em dizer algo para alguém e pela relação do usuário com a linguagem. A pragmática

¹¹ Exemplo clássico dessa tomada psicológica temos em *O livro didático e o ensino de português: língua materna no 1º grau* – dissertação de mestrado apresentada por Suzana D’avila à Coordenação de Pós-graduação da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro sob orientação do Professor Doutor Celso Ferreira da Cunha em 1978.

O trabalho “se propõe a verificar se e como o ensino de português, proposto num livro didático destinado às primeiras séries do 1º grau, adapta-se à nova mentalidade de ensino oriunda da lei nº 5. 692 de 1971 e às novas diretrizes da Linguística aplicada ao ensino de uma língua materna”.

A autora procura ressaltar o quanto esse pressuposto legal é fortemente marcado pela teoria de Jean Piaget em relação ao “desenvolvimento do pensamento em quatro períodos principais que se caracterizam pela constituição da inteligência senso-motora”. Destaca a “‘fase das operações concretas’ (dos 7/8 aos 11/12) quando a base das atividades está na reversibilidade, inversão ou negação e reciprocidade e a ‘fase das operações proposicionais’ (11/12 aos 15 anos) quando se desenvolve o pensamento formal, o raciocínio hipotético-dedutivo”.

A partir dessa teoria do desenvolvimento do pensamento, traça-se um escalonamento da matéria de Comunicação e expressão (língua portuguesa, educação artística e educação física) em que as operações concretas são trabalhadas até os 12 anos - 6ª série - e as operações proposicionais a partir dos 11 anos – 5ª série do 1º grau. Com isso propõe-se uma didática para “criar no aluno novas necessidades comunicativas”, fazer com que “encontrem as circunstâncias determinantes de uma apetência comunicativa”.

Nesses termos, os pressupostos linguísticos centram-se no exercício e na observação da prática linguística “em que naturalmente está mergulhado o aluno (...) na produção real, na ação efetiva, na observação sistemática” donde ensinar uma língua é ensinar a comunicar, “a desenvolver adequadamente e a reconhecer e a avaliar numa pluralidade de discursos, uma pluralidade de atos”, o que o especifica enquanto trabalho do campo pragmático. (no Capítulo 4, esse sentido de ação, de prática, é analisado por nós e percebido como constituição de uma formação discursiva).

O mote do ensino é, então, a variação linguística inicialmente considerada entre língua falada e língua escrita, “condicionadas pelas características (idade, sexo, naturalidade etc.) do sujeito da enunciação e sua preocupação em adequá-la à situação, a seus propósitos, a seus objetivos”. As concepções de língua e ensino têm referência bibliográfica básica em Fonseca, Joaquim & Fonseca, Fernanda Irene. *Pragmática linguística e ensino do Português*. Coimbra, Almedina, 1977.

também recorta para estudo um pedaço de mundo relacionado com o indivíduo que fala, no tempo cronológico e lugar em que fala: uma situação.

Para H. P. Grice, em seu “Meaning” (1957), há um sentido não natural que depende da “intenção de fazer crer algo ao ouvinte em virtude do reconhecimento desta intenção”. Por exemplo: se alguém diz para um outro “o céu está cheio de nuvens carregadas”, o sentido dependerá daquilo que se quer fazer crer em face da situação dada: “é risco de apanhar alguma doença? É alegria em decorrência do que se plantou? O sentido é então, nessa posição, o literal somado ao situacional”.¹²

Na concepção da pragmática, é regido por esse quadro que o ouvinte intencionalmente busca o sentido.

São os seguintes os trabalhos descritos nessa seção:

a) *Evaluating and selecting EFL teaching materials* (1984).

b) *Textos de livros de português facilitam o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura?* (1988).

c) *O ensino de gramática no livro didático de comunicação e expressão: siga o modelo?* (1983).

¹²A partir dessa formulação, Grice elaborou o *Princípio da Cooperação*: “Faça sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que você está engajado”. No interior desse princípio, sistematizou regras denominadas *máximas conversacionais*:

Quantidade: ‘1Faça com que sua contribuição seja tão informativa quanto requerida (para o propósito corrente da conversação). 2 não faça sua contribuição mais informativo do que requerido.’

Qualidade: ‘1 Não diga o que você acredita ser falso. 2 Não diga senão aquilo para o que você possa fornecer evidência adequada.’

Relação: ‘Seja relevante.’

Modo: ‘Seja claro. Dada como supermáxima a que se submetem as máximas que seguem: 1 Evite obscuridade de expressão. 2 Evite ambigüidades. 3 Seja breve (evite prolixidade desnecessária). 4 Seja ordenado’’. (Apud. Guimarães, E. Op. cit. p. 32).

- d) *Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade* (1981).
- e) *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*. (1997).
- f) *Texto didático: reflexões sobre análise de conteúdo e análise do discurso* (1981).
- g) *Livro didático de português: a artificialidade no uso da linguagem* (1988).
- h) *Ideologia e o ensino da língua materna* (1990).

1.1. Livro didático e perspectivas no ensino da língua

Em seu *Evaluating and selecting EFL teaching materials*¹³, Alan Cunningsworth, apesar de dedicado ao ensino do inglês como língua estrangeira, faz todo um percurso sistematizado de análise e no próprio nível do fio lingüístico aborda a relação língua/processo de aprendizagem/aluno. É essa relação na língua que torna relevante para esta pesquisa a análise de Cunningsworth.

O Capítulo introdutório intitulado “Livros didáticos e aprendizagem de língua” já define alguns traços da posição do autor. Inicialmente, considera o fato de alguns professores usarem apenas um livro ao longo do curso e de outros que lançam mão de vários livros e até produzem, eles mesmos, seus materiais. Mas os livros didáticos são normalmente produzidos por pessoas especializadas e testados em situação de ensino antes da publicação. De qualquer sorte, adverte que o livro didático deve servir ao mestre e não servir de mestre.

Aqui já temos, portanto, uma entrada para considerar positivamente a advertência de Cunningsworth, mas observamos que esse “servir de mestre”, posição ocupada pelo livro

¹³ Cunningsworth, Alan., 1984.

didático, tem funcionamento discursivo, não é restrito à orientação empírica do curso. Nosso interesse, então, concentra-se no papel do livro didático enquanto lugar de legitimação do saber escolar.¹⁴

Recortando os enunciados em que se apresentam os objetivos de alguns livros, Cunningsworth identifica três perspectivas no ensino do inglês como língua estrangeira, mas que se mostram relevantes também no debate sobre o ensino de língua materna.

Vejam as perspectivas:

- a) A comunicativa (ou funcional) que vê a língua acima de tudo como um meio de comunicação entre as pessoas;
- b) A estrutural que vê a língua como um sistema gramatical ou vocabular;
- c) A perspectiva da habilidade prática que enfatiza as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.¹⁵

A partir dessas perspectivas, desenvolve uma proposta de análise dos materiais didáticos, lançando **quatro princípios para avaliação**.

O autor analisa um material didático¹⁶, inicialmente, apresentando suas características: tipo de aluno (iniciantes de 15 anos) e duração do curso (180 horas de estudo); segundo ele, o potencial de aplicação proposto para uso em contextos mundiais é bom; o *background* cultural é britânico, mas não tão fortemente marcado.

Em seguida, centra a análise nos objetivos colocados no material, em termos de funções comunicativas: a) falar sobre si mesmo como indivíduos, b) falar sobre os

¹⁴ Na segunda seção deste Capítulo, dedicada a abordagem discursiva, a questão será detalhada.

¹⁵ À página 20, em 1.1.4. *Reprodutibilidade técnica no discurso da habilidade crítica*, fazemos uma incursão no debate acadêmico brasileiro sobre o assunto a partir de dissertações apresentadas a programas de pós-graduação.

¹⁶ Garton-Sprenger et al., 1979.

arredores físicos e c) a interação entre o indivíduo e o meio ambiente. Esses temas foram selecionados nas bases de sua **utilidade** para o aluno, seu interesse intrínseco é o total da complexidade e imprevisibilidade com o qual um iniciante pode lidar. Segundo ele, a conclusão implícita dos autores é que um programa funcional sem referência em estruturas seria tão **impraticável** em sala de aula quanto um programa estrutural sem referência em seu potencial comunicativo seria **impraticável** fora da escola. Queremos adiantar que as noções de **utilidade e praticabilidade** tomadas como eixo nessa proposta têm sido discursivamente levadas ao extremo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (ver Capítulo 3).

1.1.1. Construções lingüísticas, realidade e efeitos de sentido

Levando em conta seu **primeiro princípio**, relacionar os materiais didáticos com os objetivos que devem determiná-los e não o oposto, Cunningsworth acata a necessidade do aprendizado de certas “funções universais”, mas aponta o problema das situações reais em que as funções expressas são diferentes de acordo com o fundo cultural. **Sugere que na avaliação dos materiais precisamos decidir se as colocações do livro didático são suficientemente próximas daquelas que os alunos irão encontrar [na realidade] para serem significativos e aceitos.** Afirma, no entanto, não haver um material didático totalmente adequado a uma situação de ensino particular e que os professores têm de encontrar sua própria maneira de usá-lo, fazendo adaptações se necessário for.

Dessa forma, o Sujeito opera filiado ao escopo das semânticas formais, tomando o sentido como uma relação com o mundo, com os objetos. Ou seja, se o corte saussureano

exclui do signo linguístico aquilo que não é próprio do sistema, essas semânticas tratam o sentido a partir do enunciado, da sentença e procuram relacioná-lo a um estado de coisas. E, nessa relação, institui-se a verdade como correspondência dos fatos.

Assim, o sentido é tido enquanto condições nas quais a sentença se faz verdadeira; o sentido está no quanto a expressão traz de verdade face à relação com os fatos no mundo.

A proposta do material didático examinado por Cunningsworth, com a qual entra em acordo, pauta o sentido exatamente em direção à verdade que se estabelece na “correspondência entre uma construção linguística (a oração) e a realidade (um estado de coisas)”.

Nesse campo de estudos sobre a significação, a distinção entre sentido e referência elaborada por Frege põe um problema para a lógica: “é preciso distinguir o modo pelo qual uma expressão (um nome próprio) designa algo (seu sentido) do objeto designado (sua referência).” A partir dessa distinção, Frege introduz o estudo da condição para a asserção da sentença. Em seu clássico exemplo:

*Quem descobriu a forma elíptica das órbitas planetárias morreu na miséria.*¹⁷

Frege procura mostrar que o comportamento da oração subordinada não é afetado quando o período é submetido à negação e pergunta, isto é, o dito “que alguém descobriu a forma elíptica da órbita planetária” se mantém inalterado: é um pressuposto.

Nesse caso, como o gesto teórico de avaliação do material didático está preocupado “em decidir se as colocações do livro didático são suficientemente próximas daquelas que

¹⁷ Frege, G. (1892), 1978, p.75.

os alunos irão encontrar [*na realidade*] para serem significativos e aceitos”, o interesse é buscar “uma adequada reprodução dos ‘sentidos da realidade exterior ao contexto escolar””, e como não se preocupa com a distinção entre sentido e referência, o gesto teórico exclui a noção de sentido enquanto modo de designação de algo, restringindo o ensino ao interior da sentença.¹⁸

As considerações de Cunningsworth sobre a **adequação** no ensino serão retomadas ainda neste Capítulo e no Capítulo 4, na análise do *corpus* propriamente dito desta pesquisa, quando a **questão da adequação lingüística**, discursivamente proposta nos “Parâmetros” e pelos livros didáticos, são examinadas em detalhe na materialidade da linguagem na constituição de uma formação discursiva. Por enquanto, gostaríamos de destacar, independentemente dos objetivos ou do lugar teórico funcionando no material didático, que nesse gesto, tanto dos “Parâmetros” e dos livros didáticos quanto dos professores, de projetar um lugar para que o aluno seja **adequadamente aceito** tem início um processo de construção de perfis, de imagens enunciativas que irão compor a representação do Sujeito-aluno.

1.1.2. Restrições da intencionalidade comunicativista

A partir de seu **segundo princípio**, estar atento à finalidade e selecionar os materiais didáticos que ajudarão a preparar os alunos para o uso efetivo da língua em função de seus próprios propósitos: tentativa de criar situações reais, preocupação em atenuar a distinção entre situações de aprendizagem e situações de interação comunicativa,

¹⁸ Guimarães, E., Op. cit. Cap. IV, pp. 23-29. Ao final do Capítulo, o autor lembra que ao introduzir a noção de pressuposto, Frege exclui da sentença aquilo que pode aparecer como não dito por ela diretamente. No tocante à questão que aqui discutimos, ver Frege, G. (1892), 1978.

Cunningsworth, analisando uma das lições do livro, afirma que o material atende às exigências de “seu princípio” no tocante à ênfase **do uso efetivo da língua através de atividades genuinamente comunicativas: diálogos travados a partir de pequenas estruturas que dão ao aluno a oportunidade de usar a língua intencionalmente num estágio em que o alcance de estruturas e do vocabulário é muito limitado**. Com se vê, o Sujeito opera no escopo teórico da “intenção reconhecível” regida pelo *princípio de cooperação*, por *máximas conversacionais*: “o ouvinte considera o que a informação literal pode estar dizendo de cooperativo, verdadeiro, relevante, etc, na situação”. Assim, “o sentido é uma relação entre o mundo das coisas recortado por sua relação com o sujeito que subsiste separadamente da linguagem”.¹⁹

Não queremos aqui descartar a relevância da contextualização situacional, mas não passar pelas determinações sócio-históricas coloca sob suspeita qualquer proposta de ensino interessada em ampliar o espaço para interpretação. Não se trata de propor a soma da contextualização situacional às determinações sócio-históricas: a questão é ver a situação tomada pela história. Propostas que não deslocam o sujeito das situações para ver nelas os ditos específicos das posições, de uma forma ou de outra, têm cedido o lugar central do ensino à *reprodutibilidade técnica*. Diríamos ser esse um dos traços definidores do real específico do ensino; é sua contradição.²⁰

Nesse sentido, as correntes comunicativistas põem o meio de comunicação como objeto central do indivíduo produtor de conhecimento; ou seja, ao comunicativismo interessa a relação indivíduo/meio no escopo do domínio cognitivo ou de uma pragmática

¹⁹ Guimarães, E. Op. cit. cap. V, p. 31.

²⁰ A esse respeito, ver Pêcheux, M., 1997, cap. II, pp. 29-42. O autor procura mostrar que, face às múltiplas coisas a saber, e aqui estaria a reprodutibilidade em seu sentido mais forte -, o real se constitui em ameaça e “o Estado e as instituições funcionam o mais freqüentemente- pelo menos em nossa sociedade- como pólos privilegiados de resposta a esta necessidade ou a essa demanda”, p. 34.

restrita a contextos situacionais. Como já dissemos, não tratamos aqui de definir em termos teóricos um “melhor lugar de proposta”, mas como temos trabalhado no sentido de contribuir na abertura de espaço para reflexão, o livro didático é visto por nós em sua opacidade constituída historicamente e é por essa via que temos procurado entender como e em que medida o objeto livro didático funciona na discursividade do ensino.

Segundo Cunningsworth, uma outra característica do “uso real da língua” é que normalmente o usuário tem mais habilidade receptiva que produtiva. Assim, não se espera que o aprendiz seja capaz de dizer e escrever tudo que ouve ou lê. Isso permite que o aluno desenvolva suas próprias estratégias de leitura, por exemplo, a ponto de no final do livro poder ler e entender uma simples carta, mas não escrever.²¹

1.1.3. Discursividade e prática de manipulação de formas da língua

Em seu **terceiro princípio**, ter em mente as necessidades de aprendizagem dos alunos, Cunningsworth destaca alguns pontos que gostaríamos de comentar:

- a) Preocupação com a construção do conhecimento lingüístico a partir das pequenas unidades de aprendizagem relacionadas ao conhecimento que já se tem.
- b) A importância da abordagem de assuntos estimulantes e a potencialidade do material para ser usado em pequenos grupos e individualmente, levando em conta diversos fatores: tipo de exercício, tipo de habilidade praticada e as estratégias de aprendizagem própria de cada aluno.

²¹ Remetemos essas habilidades novamente ao real específico do ensino: as coisas a saber (nota 24).

- c) As necessidades intelectuais e pessoais do aluno. Os autores do material analisado reivindicam a adoção de uma proposta centrada no aluno que encoraje o professor a fazer uso do conhecimento e dos interesses dos alunos de forma que as atividades em sala de aula se tornem relevantes e espontâneas. Aponta como problema encontrar exercícios e atividades estruturalmente simples e intelectualmente estimulantes para adultos; sugere a introdução de jogos em lugar de *questões sérias*.

*

Observamos que professores e alunos são precisamente colocados na posição de *cumpridores de suas partes*, sem entrar em discussão o processo do ensino em sua *inteireza*. É nesse sentido a proposta dos Parâmetros e dos livros didáticos de Língua Portuguesa. Não há lugar para reflexão acerca do processo do qual professores e alunos participam: posições e percurso das atividades escolares são pressupostos discursivos historicamente determinados, por isso, inquestionáveis, fora do alcance pragmático situacional.

É papel da “nova” proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais fazer circular na escola “exigências sociais”; a professores e alunos não é reservado espaço para refletir sobre tais exigências, seus papéis já estão prontos para serem desempenhados nessa “nova ordem”. A esse respeito, na próxima seção, ver 2.2 A denegação da autoria e Capítulo IV, onde detalhamos essa análise; vamos ao último princípio de Cunningsworth.

Sobre seu **quarto princípio** (considerar a relação entre a língua, o processo de aprendizagem e o aluno: preocupação com um trabalho distribuído equilibradamente nos três aspectos), argumenta o autor:

- a) Não há uma melhor maneira de aprender e os alunos sempre mudam suas estratégias, apesar de recentes métodos se concentrarem nos desejos e sentimentos individuais, negligenciam algumas dificuldades lingüísticas inerentes à aprendizagem da língua.
- b) O curso é determinado, num primeiro momento, por considerações estruturais, derivando em seguida para um programa funcional.

Cunningsworth descreve elementos da organização do livro favoráveis à sua argumentação: o sumário; no livro do professor, a lista de estruturas referenciais que identifica cada estrutura ensinada e dá a unidade em que a estrutura foi introduzida. No final de cada unidade, há um estudo de linguagem que revisa e resume as estruturas. Segundo ele, isso prepara o aluno na prática de manipulação de formas da língua, necessária para o desenvolvimento da fluência oral, com uma lista de controle das estruturas aprendidas. Cunningsworth pensa que esse reforço das formas da língua, já apresentadas e praticadas em contexto funcional, ajuda a estabelecer ênfase equilibrada entre função da linguagem e formas da língua, mas não discute as conseqüências desse processo de fixação de formas.²²

Paradoxalmente, ressalta que as pessoas aprendem de formas diferentes e, por isso, a aprendizagem é um processo individual. Nesse caso, segundo ele, a estratégia seria trabalhar com a maior variedade possível e evitar dogmaticamente a adoção de uma visão ou metodologia particular de aprendizagem da língua, assim, permiti-se ao professor a

²² Lembramos que o trabalho de Cunningsworth é dedicado ao ensino de língua estrangeira. De qualquer sorte, esse modelo de ensino pautado pela repetição tem sido apontado por abordagens filiadas a Teoria do Discurso francesa como denegador da autoria no processo de ensino-aprendizagem (ver próxima seção).

seleção do material que sirva melhor aos próprios caminhos de aprendizagem dos alunos.

*

Vista em sua opacidade, a proposta é clara: o caráter técnico homogeneizante, que é preponderante, é dissimulado na possibilidade de atendimento aos interesses particulares dos professores e de cada aluno. A isso chamaremos de “flexibilização das evidências” na proposta do ensino da Língua Portuguesa. Onde o ensino, aparentemente, desloca-se da rigidez do regime autoritário e adentra o universo discursivo da democracia, “aberto a varias normas e padrões lingüísticos”, por exemplo, mas que no fundo mantém a impossibilidade de um deslocamento para uma “real” reflexão sobre a língua.

Vejamos, no próximo ponto, a perspectiva da habilidade prática que enfatiza as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever, posta no debate acadêmico brasileiro produzido por dissertações dos programas de pós-graduação.

1.1.4. Reprodutibilidade técnica no discurso da habilidade crítica

1. Em *Textos de livros de português facilitam o desenvolvimento de habilidades básicas de leitura?*²³, de Nilce Arruda, a análise procurou determinar se textos e exercícios de livros didáticos fornecem conteúdo para o desenvolvimento de “habilidades de leitura”: domínio do vocabulário, identificação de detalhes, determinação da idéia principal, uso de

²³ Dissertação apresentada por Nilce Fátima Corrêa Arruda à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre sob orientação da Professora Doutora Lígia Gomes Elliot em março de 1988.

fontes de referência e interpretação. O critério do estudo baseia-se em pressupostos determinantes do que é necessário e suficiente para o desenvolvimento de tais habilidades.

Por exemplo, são indicadores de que o livro didático oferece conteúdo para o desenvolvimento da interpretação se se exige do aluno “tirar conclusões, fazer comparações e generalizações”. Os resultados da pesquisa indicam que os livros falham em relação às habilidades e são deficientes a respeito da adequação dos textos e exercícios.

Nosso questionamento preocupa-se com os pressupostos delimitadores do que é “necessário” e “suficiente”, pois somente desse lugar será possível “tirar conclusões, fazer comparações e generalizações”.

*2. O ensino de gramática no livro didático de comunicação e expressão: siga o modelo?*²⁴, de Lúcia Oliveira, busca relações entre aspectos mercadológicos e educacionais do livro didático, especialmente o de língua portuguesa. Discorre sobre produção e editoração, sobre as largas margens de lucro, sobre o tratamento de mercadoria dado ao livro e até sobre operações ilegais por parte das editoras. Na Segunda parte, avalia a “permanência do tradicionalismo no ensino da gramática e as influências que as recentes contribuições da ciência lingüística exercem sobre esse ensino”.²⁵

3. Em **Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade** de Solange Bittencourt²⁶, o capítulo introdutório faz uma breve retrospectiva cronológica do ensino da língua portuguesa no Brasil, pensando expectativas anteriores e posteriores à Lei

²⁴ Dissertação apresentada por Lúcia Teixeira de Siqueira e Oliveira ao Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras: língua portuguesa sob orientação do Professor Doutor Carlos Eduardo Falcão Uchôa em 1983.

²⁵ P. 21. O tradicionalismo aí apontado está na visão da língua como fenômeno monolítico e homogêneo. As referidas contribuições da lingüística são o distribucionalismo e o transformacionalismo.

²⁶ Dissertação apresentada por Solange Torres Bittencourt ao setor de Educação da Universidade Federal do Paraná para a obtenção do Grau de Mestre em 1981.

5.692/1971 e procurando mostrar o quanto a nova lei “focaliza uma educação mais técnica” preocupada com treinamento e desempenho de habilidades. A autora entra em acordo com tal proposta e lamenta que “ao tentar, na prática, o treino dessas habilidades o professor esbarra com uma série de obstáculos que o impedem de conseguir alcançar os objetivos propostos na lei”, (p. 21).

Resenhando a literatura de pesquisa pertinente ao livro didático, discorre sobre problemas de seleção e organização de conteúdos, apontando duas posições:

*a) O assunto a ser aprendido deve ser analisado em termos dos tipos de aprendizagem que envolve. Assim, a aquisição de conhecimento é um processo no qual cada nova habilidade conta com uma base já estabelecida pelas habilidades aprendidas anteriormente.*²⁷;

*b) Captar a estrutura da matéria em estudo é compreendê-la de modo que permita relacionar, de maneira significativa, muitas outras coisas com ela. Aprender estrutura, em suma, é aprender como as coisas se relacionam.*²⁸

*

A discussão é finalizada no momento em que, do nosso ponto de vista, deveria ter início. Com a entrada iminente da questão da subjetividade, o aparato descritivo se vê estancado por conta do ponto de vista teórico ser de ordem psicológica. A autora aponta a

²⁷ Apud. Gagné, Robert. , 1971, p. 21.

²⁸ Apud. Bruner, Jerome S., 1971. P. 11.

necessidade de um questionamento sobre os papéis da escola, do aluno, dos métodos e dos materiais, especialmente do livro didático. Essa reflexão:

*Permitiria distinguir o ensino e a aprendizagem que insinuam a fixação de falsos enunciados, já que estes conteúdos podem, mais facilmente induzir à doutrinação do que à educação, considerando que uma das principais funções da educação é fazer com que os indivíduos aprendam com compreensão e de maneira crítica.*²⁹

Interpretamos o enunciado “a fixação de falsos enunciados” no sentido de que há enunciados não merecedores de confiança; eles representam uma ameaça para o ensino, de alguma forma impedem os indivíduos de aprender [conteúdos] com “compreensão e de maneira crítica”. São falsos os enunciados que desviam o ensino da efetivação de uma de suas principais funções.

Se bem entendemos, a proposta é banir do ensino qualquer possibilidade de Doutrinação, mas o trabalho não especifica como o conjunto de princípios que servem de base para a construção da aprendizagem não é Doutrinário. Como aquilo que é verdadeiro não é doutrinário? Quais são os movimentos dados em direção à “compreensão” e à “maneira crítica?” Como se constitui a “compreensão?” “O que significa o movimento dos sentidos em direção à aprendizagem de “maneira crítica?” Em fim, como se dá a relação sujeito/língua nesse processo?

²⁹ Apud. Chaves, C., 1979, p. 125.

O trabalho se estende em uma análise funcionalista³⁰ que tangencia a especificidade do ensino qual seja, a relação sujeito/língua nacional. Na verdade, a doutrinação, a “fixação de falsos enunciados”, começa já na proposta da lei para a metodologia do ensino: educação técnica preocupada com treinamento, com o desenvolvimento de habilidades.

Do ponto de vista teórico, parece-nos ter faltado nesses trabalhos uma reflexão sobre o quanto o percurso para aquisição dessas habilidades pode afetar a relação sujeito/língua de forma a restringir a possibilidade de que o sujeito se reconheça constituído na heterogeneidade da linguagem. E não apenas silenciar os equívocos, na ilusão de considerar seguro “o lugar do verdadeiro”.

O que o instrumental teórico oferece em termos de reflexão sobre o reconhecimento do sujeito constituindo-se no processo?

1.2. Limites de um instrumental teórico

0. Decidimos examinar o texto *Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*³¹ de Luiz Antônio Marcuschi³², inicialmente em função do interesse pela mesma base dos documentos que compõem o nosso *corpus* (Parâmetros Curriculares Nacionais e livros didáticos); outro ponto de interesse comum, claro, é a questão da reflexão sobre a língua em livros didáticos.

³⁰ A análise parte de questões do tipo: o tempo de experiência do professor está relacionado às novas expectativas com a implementação da Lei 5692/1971? O regime atual de trabalho oferece condições para o atendimento individualizado? O livro didático oferece apoio ao trabalho do professor? Etc.

³¹ Marcuschi, L. A. In: “Trabalhos de Linguística Aplicada. Campinas, SP, (30):39-79, jul/dez., 1997.

³² A esse respeito temos um pequeno ensaio “O sujeito enunciativo em Luiz Antônio Marcuschi” fruto da disciplina “Tópicos de semântica” ministrada pelo professor Eduardo Guimarães, no 2º semestre/1998, do programa de pós-graduação em Linguística – IEL/UNICAMP.

Mesmo falando de um outro lugar teórico, que no caso evidentemente traz sérias incompatibilidades no modo de tratar o sentido, o trabalho se mostrou útil, pois no fundo quer incluir no ensino da língua portuguesa o que historicamente foi excluído do espaço jurídico da educação. Mas isso não se explicita e o instrumental teórico dá limites a esse querer. Nosso propósito inicial é descrever a análise do autor procurando situá-lo enunciativamente no modo de tratar o sentido.

1. Argumentando o lugar e o papel da oralidade no ensino da língua, propõe o estudo de questões como:

a) “Variação e mudança: noções como norma, padrão, dialeto, variante, sotaque, registro, estilo e gíria podem tornar-se centrais no ensino e ajudar a formar a consciência de que a língua não é homogênea nem monolítica;”³³

c) “Níveis de uso da língua e aquisição da escrita pois é de “interesse distinguir as várias maneiras de se dirigir ao interlocutor considerando algumas de suas características específicas: idade, posição social, sexo, profissão etc” e “mostrar que a fala mantém com a escrita relações mútuas e diferenciadas”;³³

³³ A proposta do autor é que esses níveis de uso da língua sejam vistos na relação com a língua escrita. Nesse caso remete aos estudos sobre a “gênese da escrita” (as investigações de Abaurre, Fiad, de Lemos, Franchi (1984, 1991) com base no método indiciário: Chacon (1996) e Correa (1997), ambos trabalhos de Tese de Doutorado aqui do IEL.

- d) A contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva;³⁴
- e) A organização textual com estratégias nem sempre coincidentes face às não coincidências nas suas formas de representação simbólica e, assim, estudar a diversidade dos processos de contextualização envolvidos nas produções orais e escritas, explorando aspectos pragmáticos;³⁵
- f) O preconceito e à discriminação lingüística; a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos.”³⁶

Como se vê, as propostas são bem interessantes, mas, em termos enunciativos, o Sujeito se mantém no escopo da intencionalidade, da pragmática, já que interessa ao analista a disposição conteudística, situacional e quantitativa do *corpus*. E, a nosso ver, isso compromete o espaço para reflexão na relação Sujeito/língua.

Da extensa exposição,³⁷ selecionamos apenas as análises dos documentos que também constam como parte do *corpus* de nossa pesquisa – os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Coleção Linguagem Nova, de 5ª à 8ª série (1995), de Faraco & Moura e Língua e literatura, 1º ano do 2º grau (1996), dos mesmos autores.³⁸

³⁴ Acerca desse ponto, o autor não remete a uma bibliografia.

³⁵ A esse respeito as referências são Marcuschi (1995) e Koch (1997).

³⁶ O autor não faz referências bibliográficas a esse respeito.

³⁷ O caráter quantitativo figura no trabalho como argumento de sua validade: “foram investigados 58 livros num total de 12.436 páginas impressas, sem contar as mais de 1.000 páginas que figuram no início ou no final dos livros a título **Manual do professor** [grifos de lei]” (p. 47).

³⁸ Da referida Coleção, no movimento de construção do nosso *corpus*, ficamos com o volume da 8ª série. As edições são de anos diferentes, mas nada foi alterado.

1.2.1. “Intuição lingüística” ou história na língua?

Analisando o tratamento da fala segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, Marcuschi critica o quanto os PCN o reduzem a uma questão de “adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem”³⁹ como se a língua falada fosse apenas um instrumento útil para a comunicação adequada, como se os sentidos já estivessem prontos em algum lugar.

Segundo ele, “o uso da língua é também uma atividade em que organizamos o mundo construindo representações sociais e cognitivas”. Por isso, propõe “exercitar o espírito crítico e a capacidade de raciocínio desenvolvendo a habilidade de interagir criticamente com o meio e os indivíduos”, pois, “o ser humano enquanto indivíduo se forma e se constitui numa espécie de matriz sociolingüística de natureza dialógica e não num contínuo processo de adaptação ou adequação unilateral” (p. 44).

Nesse ponto, fica bem demarcado seu lugar teórico; considera-se que a interação dos indivíduos com a linguagem é que constitui o sentido do que se diz. Ao mesmo tempo, a posição do Sujeito acaba por circunscrever-se a um espaço extralingüístico, mesmo sendo constituída dialogicamente, já que a “habilidade de interagir criticamente com o meio e os indivíduos”, ou seja, a situação, não é de natureza estritamente lingüística:

*Ela é simplesmente uma categoria que põe, à disposição de um indivíduo, o tempo, o espaço e as coisas.*⁴⁰

³⁹ Retornaremos a essa questão mais adiante; e, no Capítulo 4, veremos que esse discurso da “adequação”, que temos denominado de “flexibilização das evidências”, não está restrito ao “ensino” da fala, mas é uma noção que tem atravessado todo o ensino da Língua Portuguesa.

⁴⁰ Guimarães, E. OP. cit. P. 34

Do ponto de vista teórico ao qual se filia esse trabalho, pensamos ser a tomada da situação (de interação), como o centro de interesse da significação, a responsável pela radical distinção na forma de abordagem do *corpus* do nosso trabalho e a do autor em questão.⁴¹

Por conseguinte, a concepção de análise de material didático é bem outra. Sobretudo, no tocante ao tempo, a respeito do qual não se fala, justamente porque é concebido seqüencialmente, o que a nosso ver restringe a produção de sentido a um só sentido: o cronológico. Essa concepção cronológica do sentido será retomada mais adiante onde procuraremos demonstrar os efeitos de suas restrições.

O autor também critica os Parâmetros Curriculares Nacionais por ignorarem o modo de trabalhar a fala em relação à escrita e se preocupa com a redução da produção da fala aos gêneros mais formais “como dramatização, diálogos com autoridades, seminários e debates, no sentido de que a escola estaria ensinando uma fala completamente desvinculada da realidade”.⁴²

Por fim, questiona a imagem de falante culto: a escrita tem um aparato institucional de divulgação (academias e gramáticas); a fala conta apenas com algumas regras da boa retórica para situações formais e a “intuição dos falantes” para situações informais, sem a necessidade de uma “academia da fala”.

Essas expressões aspeadas, que entram no texto de Marcuschi de maneira tranqüila, demarcam o lugar em que o instrumental teórico se recolhe num pressuposto seguro; é a

⁴¹ Os dois próximos pontos (1.2.2 e 1.2.3) discutem abordagens que consideram o sentido como sendo produzido pela situação conteudística e abordagens em que a situação de ensino é acordada no escopo dos pressupostos da argumentatividade da proposta de ensino do material didático.

⁴² Aí retorna a questão discutida quando abordamos o ponto de vista de Cunninsworth.

questão do efeito *boomerang* a ser vista no Capítulo 3 deste trabalho: o instrumental teórico não avança, sob pena de ver toda a construção desmoronar. É exatamente a crítica que Paul Henry, em seu *Ferramenta imperfeita*, faz às “noções forjadas para legitimar, no interior da própria Lingüística, a prática do lingüista sobre a linguagem”. Curioso é ver que Henry, tomando a teoria chomskyana como objeto de análise, aponta exatamente a “intuição lingüística” como lugar de acomodação das formas que acaba determinando na prática da ciência o que é e o que não é da língua. No nível teórico, o fundamento dessa intuição é a *competência lingüística*, segundo Henry:

Todo sujeito falando uma determinada língua disporia dessa competência – cujos fundamentos seriam inatos –, ainda que o que ele diga concretamente afaste-se mais ou menos do que ele mesmo reconhece como fazendo parte da língua “propriamente dita”.⁴³

Esse afastamento, esse entremeio não atribuímos a uma intuição inexplicável que teríamos da língua, e sim a história nos marcando na língua. A nosso ver, as críticas à visão monolítica no ensino de língua como tendência ainda marcante são importantes.

Mas percebe-se que quando o debate sobre o ensino da Língua Portuguesa se aproxima “da dificuldade” relativa à reflexão sobre a língua no âmbito escolar, muitas propostas escapam para um lugar estruturalmente seguro; no caso, esse lugar é a intuição.

Antecipando um pouco a discussão do Capítulo 4, a proposta dos PCN, justamente por, ou apesar de, trazer para o corpo do documento o que se tem de “novo” nos estudos da linguagem, o instrumental teórico se recolhe para propor o ingresso numa maquinaria de

⁴³ Henry, P. In: op. cit., p. 19

produção de textos. E isso não é refletir sobre a língua, mas refletir a língua. Nesse sentido, uma pesquisa de Coracini aponta nos trabalhos de *Linguística Aplicada*:

*Uma forte tendência a recorrer ao que é controlável (...) constituindo uma atividade impregnada pelo consciente. Talvez, por isso mesmo, por causa dessa função que continua a lhe ser atribuída, inclusive por aqueles que “sabem mais” (pelos especialistas), que teorizam a respeito da sala de aula e a idealizam, os professores não consigam se desvencilhar dos aspectos formais, de uma maneira a dar lugar à produção do sentido, ao aluno como ser capaz de pensar, de interpretar, inserido que está, tanto quanto o professor e os linguistas aplicados, num dado momento histórico-social.*⁴⁴

1.2.2. Situação conteudística e condições históricas do ensino

Em relação aos livros didáticos, o autor vai buscar na História da Linguística a razão para a pouca atenção dada pelos manuais à língua falada: Saussure que apontou a *langue* e não a *parole* como objeto de estudo e Chomsky dedicado à *competência* e não ao *desempenho*,⁴⁵.

⁴⁴ O livro didático nos discursos da *Linguística Aplicada e da sala de aula*. In: Coracini, M. J., pp. 17-26. Esse trabalho será apresentado na próxima seção.

⁴⁵ Gostaríamos de ressaltar que a forma de argumentar a situação dos estudos dedicados à oralidade é do próprio Marcushi. Não compartilhamos a idéia de que as dicotomias apresentadas tenham, cada uma delas, relações específicas com as modalidades oral ou escrita.

Com a análise de mais de 50 livros didáticos, sua posição é que em geral os “manuais assimilam pouco, tardiamente e mal as inovações teóricas” sobre fenômenos como a prosódia, aspectos pragmáticos, efeitos expressivos de usos variados da língua e a variação socioletal. O autor reclama a falta de definição do lugar da fala no ensino que não se restrinja a aspectos lexicais. O autor apresenta problemas nos manuais em relação à terminologia para tratar da oralidade, a dicotomização padrão (escrita)/não-padrão (oral), o tratamento restrito a questões lexicais. Do seu ponto de vista, “a abordagem da fala permite entrar em questões geralmente evitadas no estudo da língua, como variação e mudança”.

Nessa perspectiva, ele faz uma varredura ao longo das coleções apresentando, repetidas vezes, detalhes acerca dos equívocos em relação à concepção de língua falada, da falta de sistematicidade e, principalmente, da falta de espaço dedicado ao assunto.

Diante disso, observamos uma análise capturada pelo aspecto conteudístico da situação em que se encontra o ensino da oralidade, o que fica claro na quantidade de obras analisadas. Por isso, o trabalho ficou impedido de atuar fortemente sobre a questão que consideramos fundamental: as razões de tal situação observadas na própria materialidade da linguagem, já que nosso interesse é de ordem lingüístico-discursiva.

No início do ensaio de Marcuschi, no nosso modo de ver, a questão crucial atravessa o texto, mas o instrumental teórico não pode avançar e assim se recolhe, procurando um sentido para o enunciado que reponha o Princípio da Cooperação dentro de suas fronteiras. Isto é, como já vimos na seção anterior, o sujeito enunciativo busca dar sua contribuição conversacional tal como é requerida, no momento em que ocorre, pelo propósito ou direção do intercâmbio conversacional em que está engajado, considerando a

informação literal em acordo com a situação. Examinemos as seqüências enunciativas [A] e [B], que no texto aparecem encadeadas, mas aqui apresentamos separadamente:

[A] “É um dado curioso e constitui um ponto a favor dos livros didáticos atuais o fato de não se considerarem mais de maneira tão incisiva a fala como lugar do erro.

[B] “Há, no entanto, que suspeitar do mérito dessa postura, pois ela se deve muito mais ao **silêncio** [grifo dele] dessas obras sobre a fala do que à avaliação da fala em suas condições de uso. Em outras palavras, nota-se por parte dos autores de livros didáticos, um **descaso** [grifo dele] em relação à oralidade em geral. Logo mais veremos o espaço dedicado a língua falada, que raramente supera o ridículo percentual de 2% no cômputo geral de páginas”,⁴⁶.

Em [A], o que o autor considera “curioso” apontamos como local de entrada de um discurso que vem atravessando os materiais didáticos: a “flexibilização das evidências”. Nesse discurso, o caráter autoritário e repressor do ensino, que, em condições sócio-históricas outras, impunha suas fronteiras no binômio certo/errado, é dissimulado eufemisticamente em adequado/inadequado.

Nesse sentido, ocorre que, afetado por essa discursividade, o sujeito enunciativo acata a posição de espectador⁴⁷ diante de um dado: “os livros didáticos não consideram

⁴⁶ P. 45.

⁴⁷ Essa característica da posição do sujeito epistemológico (a de ser espectador), que aqui abordamos no nível interdiscursivo, atravessa a instância da letra. Vide *Novo Aurélio Século XXI*: “curioso. 4. Diz-se de indivíduo que, embora sem interesse pessoal num fato, dele participa como espectador”.

mais de maneira tão incisiva a fala como o lugar do erro”. Estejamos atentos ao efeito da “flexibilização” cortando o texto: “a maneira de considerar o erro não é mais tão incisiva”.

De nosso ponto de vista, a consideração do erro está saltando para uma outra instância, de onde o poder de incisão, segundo temos percebido, tem sentido mais forte: na medida em que a discursividade nega seu efeito no fio lingüístico, há um relaxamento por parte de forças contrárias, advindas de outras formações ideológicas, e, com isso, a possibilidade de fortalecer sua preponderância aumenta.

Como o movimento de construção do *corpus* se fixou numa extensa horizontalidade quantitativa e como o esforço de abarcar a totalidade dos dados põe à prova o fôlego do pesquisador nesse campo epistêmico, há sempre o lugar do equívoco, mesmo porque do nosso ponto de vista, consideramos não o dado empírico, mas o fato de linguagem.

Nesse sentido, o autor informa que “o último ponto a mencionar a fala no livro da 8ª série (Coleção *Linguagem Nova*, Faraco & Moura) acha-se na p. 83”, mas, na última lição de gramática do volume, deparamo-nos com um espaço notável para colocarmos em discussão nossa posição frente a análise do autor. Vejamos, especialmente, a seqüência [C], p. 214 da referida coleção:

[C] “No Português falado e escrito no Brasil hoje, não existem regras fixas de colocação pronominal. Estudemos algumas normas, todas herdadas de Portugal, que ainda estão em vigor no Brasil”.

Depois de apresentar e exercitar as possibilidades de colocação dos pronomes em relação aos verbos, [C] aparece como forma de introduzir o estudo das normas relativas à próclise, à mesóclise e à ênclise.

Nossa análise inicia-se procurando entender as relações de sentido entre a primeira frase [No Português ... pronominal] e o período seguinte. Nessa perspectiva, o que estaria fazendo funcionar a relação de dependência entre as partes do discurso? Ou seja, o que torna o período dependente da primeira frase? Seguramente, a subordinada “que ainda estão em vigor”; em especial, o “ainda estão”. Pois, se excluíssemos a primeira frase, sobre ele recairia uma pergunta: por que “ainda estão?”

A primeira frase vem, então, como resposta ao “ainda estão”. Mas, vem como uma resposta que não precisa, que não “deve” ser posta em discussão, por isso, no plano intradiscursivo de [C]⁴⁸, ela aparece numa posição anterior e não é retomada, ao contrário: é silenciada.

Procurando entender o sentido dessa resposta que “não deve” ser posta em discussão, detectamos no escopo do implícito, um ponto esgarçado nessa relação. É uma falta na primeira frase: uma locução prepositiva de sentido adversativo, “apesar de”, por exemplo.

Caminhando no estudo dessa falta adversativa, deparamo-nos exatamente com um sentido aí funcionando: o silêncio interdiscursivo que faz calar o discurso que lhe é adverso, que ameaça sua condição de preponderante.

⁴⁸ A noção de intradiscursivo diz respeito à linearidade lingüística, o plano constituído pelo antes, o agora e o depois que, desde já antecipamos, não pode ser concebida separadamente da noção de interdiscursivo: o exterior específico de uma formação discursiva. Essas noções serão detalhadas no Capítulo 2, onde discutiremos a forma-sujeito do discurso.

Se não existem regras fixas no Português falado e escrito no Brasil hoje, como ainda estão em vigor algumas normas? E mais: por que estudá-las? Não queremos cair no debate conteudístico dessas contradições e assim nos desviarmos do centro de nosso interesse. Importa pensar a forma material da linguagem na produção de sentidos que procura delimitar o espaço para deslocamento na subjetividade

Nesses termos, o exame da seqüência [B] aponta para o quanto o Sujeito enunciativo opera tangenciando a questão central do tratamento da oralidade nos livros didáticos.

O que é “curioso” em [A] e uma “suspeita” em [B] constitui o limite da análise, o limite do trabalho com o movimento dos sentidos no contexto situacional do tratamento da oralidade nos livros didáticos. O exame do movimento dos sentidos para além da situação contextual exige a compreensão das condições históricas de produção das práticas lingüísticas.

Vistas a partir das condições históricas de produção, as práticas lingüísticas circunscrevem-se em posições específicas. Não são os livros didáticos que empiricamente não consideram mais de maneira tão incisiva a fala como o lugar do erro. Há um processo histórico-discursivo fazendo as práticas lingüísticas assumirem tal posição flexível. O processo de redemocratização do país fez engendrar tais discursos no ensino. O descaso para com a oralidade não é da parte dos autores dos livros didáticos enquanto seres cognitivos; o descaso é de ordem histórica.

Esse é o lugar em que as questões exigem um instrumental teórico capaz de trabalhar o *corpus* qualitativamente, privilegiando a reflexão sobre a língua no âmbito lingüístico, na materialidade da linguagem.

Nesse caso, o problema da “situação do ensino” não é conteudístico. A possibilidade de reflexão é negada porque a investidura analítica se vê afetada pelo mesmo problema do ensino: a falta de exame das condições históricas de produção do ensino da língua.

No próximo ponto, detalharemos outras implicações dessas abordagens situacionistas descrevendo uma tese de mestrado que, apesar de tocar na questão discursiva, aposta na interdisciplinaridade, enquanto soma se disciplinas, para oferecer “contribuições à compreensão do papel e da natureza do texto didático”.

1.2.3. Situação “inquestionável”

Em *Texto didático: reflexões sobre análise de conteúdo e análise do discurso*⁴⁹ de Virginia Lopes Balau, a autora organiza o trabalho em três capítulos.

1.O primeiro faz uma retrospectiva da Análise de Conteúdo, do estudo do significado das mensagens contidas em textos, procurando apresentar os problemas enfrentados nessa prática já a partir do debate em torno da conceituação. Posições que se querem objetivas: “A análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa para descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações⁵⁰”; posições que assumem os efeitos da inferência: “Quando o interesse do analista de conteúdo está em fazer inferências sobre a fonte da mensagem, ele deve recorrer a dependências na

⁴⁹ Dissertação apresentada por Virginia Lopes Balau como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia da Educação à comissão julgadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo sob orientação da Professora Doutora Arlete L. M. D’Antola em 1981.

⁵⁰ Apud. Berelson, B. 1952, p. 147.

codificação, isto é, às dependências de eventos da mensagem em relação a processos psicológicos nos locutores e redatores. Quando, de outro lado, seu interesse está em fazer inferências sobre os efeitos da mensagem sobre seus receptores, ele recorre à dependência na decodificação, isto é, às dependências de eventos em relação a ouvintes e leitores (seus significados, emoções, atitudes etc.) em relação ao conteúdo e a estrutura das mensagens.”⁵¹

2. São apresentados problemas de aplicação das categorias de Análise de Conteúdo:

- a) “Risco de interpretação” na busca de objetividade.
- b) Alcance que se deve dar às conclusões quando é posta a questão dos “conteúdos latentes” e das comunicações de “natureza semelhante à dos sonhos”.
- c) Procedimentos quantitativos: “o significado de um item que se repete com frequência não está essencialmente ligado ao fato de que ele ocorre dez vezes em vez de vinte vezes, mas está essencialmente ligado ao fato de que ele se coloca em oposição a outro item que ocorre raramente ou que, muitas vezes, está mesmo ausente”.⁵²
- d) A falta de uma base teórica: “a Análise de Conteúdo é utilizada muito correntemente nas ciências sociais, onde se apresenta como um instrumento necessário. Todavia, ela utiliza as tais operações de linguagem que temos desejado conhecer e legitimar. Ora, do ponto de vista das operações da linguagem que ela envolve, a Análise de Conteúdo não tem legitimidade teórica

⁵¹ Apud. Osgoog, Ch. In: Host, 1969, p. 13.

⁵² Apud. Burgelin, O. 1972, p. 318.

nem prática. O praticante que utiliza a Análise de conteúdo manipula então fenômenos da linguagem cujas razões desconhece”.⁵³

O segundo capítulo procura apresentar o percurso dos estudos lingüísticos para além dos limites da frase num campo assemântico, casos de Bloomfield e Harris nos Estados Unidos da América, e num outro campo de estudos que rompe com o paradigma saussuriano, propondo o estudo da enunciação, do ato de produção do enunciado, caso de E. Benveniste, J. L. Austin e Searle e, sobretudo, Pêcheux que propõe o estudo do quadro institucional do aparelho ideológico e da conjuntura sócio-política e econômica determinantes das condições de produção do discurso e, a partir daí, o estudo das formações imaginárias no jogo de imagens entre protagonistas do discurso e o seu referente.

O capítulo é finalizado apontando uma certa convergência de interesses e objetivos entre os estudos da Retórica e da Análise do Discurso: “A preocupação com a relação entre os interlocutores do discurso, com a totalidade discursiva enquanto ato lingüístico, com os efeitos desse ato lingüístico e com o mecanismo desse mesmo tipo de ato constitui ponto de convergência entre a Retórica e a chamada Lingüística da Enunciação”.⁵⁴

O último capítulo, Retórica e argumentação, é quase exclusivamente dedicado à apresentação do Tratado da argumentação do filósofo belga Chaïm Perelman. A argumentação é posta em contraponto a demonstração cartesiana: “Ao limitar o uso da razão às intuições evidentes e às técnicas de cálculo baseadas nessas intuições, abandona-se ao irracional, isto é, às paixões, aos interesses e à violência, todo o campo de nossa ação

⁵³ Apud. Trogon, A. 1971, p. 35.

⁵⁴ Apud. Osakabe, H. 1979, p. 191. Não operamos com a proposta de “convergência” de lugares teóricos, espécie de soma de esforços para resolução de problemas comuns a determinados ramos do conhecimento que é a noção corrente de interdisciplinaridade. Ou seja, a dificuldade é amenizada pelo outro e assim se consegue estabilidade.

que escapa aos meios de prova incontestáveis. Somente uma teoria da argumentação, filosoficamente elaborada, nos permitirá, espero, reconhecer entre o evidente e o irracional, a existência de uma via intermediária, que é o caminho difícil e mal traçado do razoável”.⁵⁵

*

Se por um lado a proposta de Perelman se lança num campo fora dos limites da demonstração cartesiana, por outro não ultrapassa as fronteiras da “situação argumentativa” que se estabelece a partir de “acordos iniciais” entre interlocutores e de técnicas argumentativas empregadas. Esse arcabouço teórico acaba por se firmar na ilusão do domínio cognitivo, na ilusão do estabelecimento de condições para sustentação da situação argumentativa.

Nesse sentido, sob o enfoque da Nova Retórica, a autora apresenta possíveis “falhas” no processo argumentativo a partir do texto didático, mas são mostradas no sentido de que precisam ser “corrigidas” para o estabelecimento de “acordos iniciais” e para que dessa forma “os elementos fundamentais” (o autor do texto, o aluno e o referente – tema dentro do texto) se reconheçam na interlocução. O interesse da proposta, então, depende da progressiva harmonização de idéias e atitudes entre locutor e auditório.

A nosso ver, esse reconhecimento dos interlocutores e essa harmonização de idéias já marcam o aluno, sufocando suas contradições, apelando para sua adesão e não para o seu deslocamento na subjetividade. Do nosso ponto de vista, o ensino de línguas deve antes trabalhar as “falhas”, o fato lingüístico do equívoco como implicado pela ordem do simbólico.

⁵⁵ Apud. Perelman, Ch. 1970, p. 23.

O que Perelman chama de “acordos iniciais” já são sentidos produzindo discursos no funcionamento da linguagem. São os sentidos produzidos nas posições de sujeitos que demarcam territórios na linguagem, demarcam o que cada um pode e deve dizer. Essa demarcação é histórica, escapa ao domínio cognitivo e sorrateiramente abarca, no caso, o processo de ensino em silêncio; é uma fala anterior, fronteira do questionável.

A autora quer contribuir para dar eficácia à argumentação do texto didático, para aumentar seu potencial de adesão do aluno, independentemente do que nele se tenha em termos de espaço para reflexão sobre a língua.

Ela assume a posição de apontar “erros” no processo de ensino e indicar “mudanças de atitude”, mas aposta nesse processo; imagina que a convergência dessas “contribuições” da Nova Retórica e da Análise do Discurso podem corrigir os “desvios” e assim, digamos, “às claras, num jogo limpo”, melhorar o ensino. É o que Pêcheux chama de “espaço da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento”.⁵⁶

Ao contrário da posição assumida pela autora, queremos nos situar dentre os trabalhos interessados não na adesão do aluno a um lugar pronto na argumentação do material didático, mas no processo de constituição do sujeito enquanto autor, enquanto aquele que se desloca na subjetividade e compreende a produção de sentidos.

Na verdade, a crítica que teríamos em relação ao trabalho é a falta de uma reflexão acerca do funcionamento do material didático enquanto discurso pedagógico⁵⁷ e não sobre a eficácia argumentativa daquilo que afeta o aluno.

⁵⁶ Pêcheux, M., 1997, p. 51.

⁵⁷ No Capítulo 3 essa questão será pontuada.

1.3. A pegada “ideológica”

Livro didático de português: a artificialidade no uso da linguagem, de Eliana Ruiz⁵⁸, é um trabalho dedicado à compreensão dos pressupostos teóricos subjacentes à metodologia de ensino de língua veiculados pelo livro didático. A análise dos materiais didáticos concebe a linguagem enquanto interação e aponta para o quanto a estruturação dos conteúdos e a “simplificação de conceitos lingüísticos” negam ao aluno a “melhoria da comunicação”. E:

O livro didático está, na realidade, operando no sentido de ampliar a distância entre esses alunos e essa linguagem, colaborando, pois, para a manutenção da assimetria nas relações entre as classes e a perpetuação da estrutura social. ⁵⁹

*

Teríamos a criticar no percurso do trabalho exatamente o sentido de que a escola e o ensino de língua têm o papel de corrigir a distribuição desigual do conhecimento sobre a língua. A nosso ver, o papel do ensino não é tornar simétricas as relações, igualar as condições, o que a história, materialmente, torna impossível. Antes caberia provocar um

⁵⁸ Dissertação apresentada por Eliana Maria Severino Donaio Ruiz ao Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Lingüística sob orientação da Professora Doutora Raquel Salek Fiad em maio 1988.

⁵⁹ P. 150.

deslocamento na relação sujeito/língua para o reconhecimento das próprias condições de produção pelas quais o sujeito é tomado, seja qual for à classe social do indivíduo.

*Ideologia e o ensino da língua materna*⁶⁰, de Ivete da Silva, dedica-se, em seu primeiro capítulo, ao estudo da atuação do que a autora considera “fatores extra-educacionais”, procurando mostrar momentos em que a educação brasileira está associada ao contexto sócio-cultural⁶¹ e, por outro lado, considera, também, o momento em que a educação está “dissociada” do desenvolvimento industrial, no Brasil, após a I Guerra Mundial.⁶²

O segundo capítulo estuda linhas ideológicas como filosofias da educação e o seu reflexo sobre o desempenho do ensino da língua. O trabalho tem como ponto de partida a

⁶⁰ Dissertação apresentada por Ivete Helou da Silva ao Departamento de letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras sob orientação do Professor Doutor Jürgen Heye em maio de 1990.

⁶¹ A autora considera a “influência externa” exercida pelos jesuítas - de 1549 a 1759 como a mais forte já que assumem o monopólio da instrução em todos os níveis. Mesmo com a expulsão dos jesuítas (1759) e as “reformas” pombalinas, o ensino volta à responsabilidade da Igreja nos seminários episcopais e nas escolas conventuais. Os bispos são nomeados para o cargo de magistério e, assim, o ensino volta à responsabilidade da Igreja. O período de “transição” (1808-1822) não altera a estrutura da sociedade brasileira e a cultura bacharelesca se mantém. No período imperial (1822-1889), o modelo seguido é o francês, a escola permanece exercendo a função de qualificar as elites. Um fato relevante é a criação do Colégio Pedro II (1837), devido ao seu plano de estudos (no capítulo IV, onde descrevemos a materialidade histórica dos documentos focalizados em nossa pesquisa, discorreremos sobre a importância do programa de Fausto Barreto, organizado em 1887). “A Constituição de 1891 não consegue instituir o sistema educacional de ensino tão desejado por muitos” (...) “a escola chega aos anos vinte, exercendo a função social de preparar os indivíduos da classe dominante para o exercício da política, da administração pública e de formar a ‘inteligência’ do regime”, (p. 9).

⁶² “As camadas surgidas do capitalismo industrial impulsionado pela revolução de 30 começam a sentir necessidade de uma educação escolar. O sistema educacional brasileiro vê-se na contingência de atender a essas reivindicações e o faz de forma precária e contraditória. Oscilando entre as novas exigências educacionais e a estrutura arcaica da instituição escolar, acelera a expansão do ensino, mas o mantém nos moldes vigente até 1930”.

A instauração do Estado Novo (1937) sufoca os ideais do movimento da Escola Nova e, assim, “ressurge a mentalidade conservadora, ficando adiadas as idéias de renovar a educação, exceto a nível superior”;

O sistema de ensino, orientado pela Lei 4.024/61, não acompanha a expansão econômica e, face à crise do início da década de 1960, o Governo retém a expansão da rede escolar. Com a Lei 5.692/71, configura-se no 2º ciclo, o caráter de terminalidade dos estudos, pois a partir dele já se tem uma profissão técnica de nível médio.

teoria do sociólogo francês Pierre Bourdieu a respeito da reprodução cultural e da reprodução social, pensando a “inculcação da ideologia da classe dominante”.

Como se sabe, em Bourdieu, a linguagem é concebida de forma análoga a economia de trocas materiais. A interação verbal é vista como um “mercado lingüístico”.⁶³

A escola, então, reproduziria “em parte a hierarquia social e econômica da sociedade mais ampla por meio de um processo de seleção e instrução considerado neutro”.

Nesses termos, na vasta análise de livros didáticos feita, de 1960 aos anos de 1980, interessa à autora a dicotomia escola reprodutora x escola crítica e, segundo ela, “os livros didáticos da década de 1980, com maiores oportunidades de questionar a problemática do social de forma mais explícita, é que vão trabalhar seus textos mais livremente na linha da escola crítica”.⁶⁴

Considerando outras “variáveis externas no ensino da língua materna”, o terceiro capítulo se dedica ao estudo da legislação educacional⁶⁵, da Lingüística aplicada ao ensino e ao livro didático.

⁶³ Ver Bourdieu, P. 1987.

⁶⁴ O capítulo é finalizado com a apresentação de uma análise, feita por Magda Soares das teorias ideológicas relacionadas ao desempenho escolar da clientela proveniente das classes populares. A referência é Soares, M., 1986 (ver bibliografia).

⁶⁵ A respeito da legislação, a autora procura mostrar o quanto as instruções baixadas pelo CFE, referentes à amplitude e ao desenvolvimento do programa de português da Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024 de 20/12/1961, exercem toda pressão ideológica do regime militar. Em relação a LDB nº 5.692 de 11/08/1971, aponta obstáculos para o alcance dos objetivos traçados (qualificação para o trabalho e exercício consciente da cidadania) face às próprias condições autoritárias no ambiente escolar e na sociedade em geral que impediram um diálogo até mesmo com o mercado de trabalho.

Em seguida, a autora passa a destacar elementos quanto às orientações metodológicas das estratégias e táticas de ensino derivadas das disposições prévias. No nível federal, considera “avanço” o deslocamento da ênfase colocada na “expressão” do indivíduo na LDB/1961 para a “comunicação” na LDB/71 que propõe a Língua Portuguesa como o componente nuclear da área de Comunicação e Expressão. Destaca conceitos educacionais, nas décadas de 70 e 80, que transformam o aprendiz da língua portuguesa em um “ativo participante de sua aprendizagem”.

Por outro lado, discorre sobre democracia e educação, considerando o papel da escola pública diante das desigualdades sociais. A discussão é apresentada a partir de uma proposta curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro de 1988. A proposta dá prioridade à produção de textos orais e escritos em contextos de interação, buscando, nessa interação, implantar a “ideologia das diferenças culturais que não aceita a hierarquização de culturas”.

Em relação à influência da Lingüística, a discussão gira em torno das contradições entre o ensino da gramática tradicional, da norma culta padrão, exigida pelas instituições e as propostas de ensino preocupadas com variedades não-padrão.

A autora classifica os livros didáticos a partir do tratamento dado ao estudo do texto: estão no escopo da escola reprodutora ou da escola crítica. Por fim reclama a falta de um estudo sociolingüístico para o ensino da língua por parte dos “autores críticos” e a falta de reflexão sobre o “texto problematizado” por parte dos que introduzem “estudos lingüísticos mais atualizados.”

*

São 241 páginas dedicadas ao entendimento do ensino da língua portuguesa. O que nos incomoda é o próprio do aparato teórico que se coloca na posição daquele que tem a intenção de ser “implantador da ideologia das diferenças culturais que não aceita a hierarquização das culturas”. As análises procuram ver de que modo o Autor do livro didático provoca a conscientização do estudante da Língua Portuguesa “no sentido da necessidade de mudanças que possam, senão expurgar de nossa sociedade as desigualdades, pelo menos minimizá-la”, p. 177.

Como já dissemos, não nos parece ser esse (expurgar desigualdades) o papel da escola, ou seja, querer interferir na partilha de bens, justamente porque, procedendo assim, acata o jogo material implicado pela ordem do simbólico. Ou seja, a Escola se colocaria no interior do jogo das desigualdades e, portanto, sem a possibilidade de apontá-lo enquanto equívoco constitutivo.

Mas, de interesse específico do ensino da Língua, importa destacar o tratamento polarizado e estacionário dado à produção dos sentidos: são reprodutores ou são críticos; são dissimulados pela ideologia dominante e devem ser “desmascarados” em prol dos sentidos que promovem a *consciência reivindicadora* de mudanças sociais.

Na verdade, isso nos parece uma esquivia constitutiva diante das dificuldades em relação à abordagem dos sentidos. Em constante deslocamento, eles não se acomodam, não é possível abarcá-los, demonstrar sua completude.

Interpretamos essa largada ideológica, homogeneizadora do real, como um gesto do aparato teórico em busca de um lugar pacífico. O aparato rechaça a contradição do real específico da linguagem: ser heterogênea no sentido de que não é possível dizer a mesma coisa com outras palavras, pois a historicidade de suas relações provoca equívocos incontroláveis. Não há nos textos apenas duas possibilidades argumentativas: dominada e dominante, proletária e burguesa. Sua pluralidade se filia à complexa rede das formações histórico-discursivas.

A análise da autora toma os textos como desambiguizados, unos, de sentido fechado. Por exemplo: a própria organização do Capítulo 4 (pp.177 - 225) já é um gesto de leitura ⁶⁶ diretiva e polarizadora. Vejamos:

“4. Escola reprodutora x escola crítica

4.1 Fluxo ideológico do texto problematizado;

4.1.1 Relação homem/trabalho:

4.1.1.1 Atividades do setor primário da economia – extrativismo mineral -agricultura.

4.1.1.2 Atividade do setor terciário: - prestação de serviço - construção civil

4.1.2 Relação empregador/empregado

4.1.2.1 Atividades do setor primário da economia – extrativismo mineral: garimpo extrativismo vegetal: extração de borracha.

4.1.2.2 Atividades do setor secundário da economia: - indústria.

4.1.3 Contexto político-econômico-social

⁶⁶ No próximo Capítulo discorreremos sobre a noção de gesto de leitura.

- 4.1.3.1 Marginalização das populações
- 4.1.3.2 Desemprego
- 4.1.3.3 Miséria proletária x conforto burguês”

Esse gesto diz respeito à ilusão de controle dos sentidos, na medida em que a análise só permite o conflito conteudístico da luta de classes e a busca desse lugar pacífico decorre da necessidade de homogeneidade lógica:

*Ora, esta homogeneidade lógica, que condiciona o logicamente representável como conjunto de proposições suscetíveis de serem verdadeiras ou falsas, é atravessado por uma série de equívocos.*⁶⁷

Por isso o texto é abordado nas ideologias subjacentes do conteúdo social, “última instância das verdades.” O arcabouço teórico quer dar visibilidade à dicotomia das classes sociais. Assim, o texto é, na verdade, um pretexto para o estudo de injustiças sociais.

b) Abordando o discurso

Os dez trabalhos aqui descritos (duas teses e oito artigos) são parte um campo do conhecimento dedicado ao ensino da língua que, guardando suas especificidades, estão de alguma forma trazendo para o debate questões decisivas na avaliação do aporte teórico do ensino médio, no impacto da relação livro didático/reflexão sobre a língua e na busca de alternativas para o deslocamento na subjetividade.

⁶⁷ Ver Pêcheux, M., Op. cit. Cap. II, p. 29.

1.4. A exclusão da historicidade

*Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar*⁶⁸ de José Roberto Rus Perez é a publicação de uma tese de mestrado, apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Unicamp em 1986.

Foram analisadas quatro coleções do ensino de 2º grau. O autor focaliza o percurso de certas teorias (da comunicação e lingüística estruturalista) da academia aos livros didáticos. Argumenta a transformação da produção científica em mercadoria e aponta a exclusão da historicidade no ensino médio da língua portuguesa.

1. Os manuais distorcem o conceito de signo, considerando “o significante como fonema e até mesmo como letra”; “falam em fonemas apenas escrevendo, valorizando a língua escrita”. “Cometem equívocos ao confundirem o signo com sinal e até mesmo com símbolo.

Perez traz a explicação saussuriana no sentido de que enquanto o signo é arbitrário, “existe um rendimento de vínculo entre o significante e o significado no símbolo”⁶⁹ e que “o sinal é uma unidade que comporta apenas uma única e imutável significação. A ocorrência de uma alteração no sinal significa a mudança de sinal”.

Com isso, “a potencialidade do signo acaba sendo diluída pela rigorosa distinção entre significante/significado, porque esse equilíbrio significa uma crença metafísica. Coloca-se a origem da significação anterior ou exteriormente ao processo de significação, que é contínuo”, p.31.

⁶⁸ Rus Perez, J. R., 1991.

⁶⁹ Apud. Saussure, p. 82.

2.O autor procura demonstrar que a sucessão de exercícios em livros didáticos, automatizada e objetivada, o preenchimento de lacunas, por exemplo, faz com que a produção do conhecimento deslize do arcabouço teórico para “o emprego do senso comum”⁷⁰. A repetição também apresenta uma noção de segurança, de conformidade à ordem social; na medida em que torna tudo igual, homogêneo, exclui o “perigo das contradições”.
71

3.Perez demonstra que, apesar de diacronia e sincronia serem “esquecidas” pelos manuais, a “postura seguida pelos autores” está orientada pela sincronia; a preocupação passa a ser a norma, isolando os signos do sistema de significação. Os manuais transformam o procedimento descritivo da teoria saussureana em procedimento normativo, recortando apenas o que a língua tem de sistêmico – o mecanismo de combinatórias na “escolha” das unidades mínimas aplicado ao sintagma e a frase.

4.Mostra como o livro didático se reveste de discursos para tomar e propor posições no ensino de língua portuguesa.

Nos “elementos implícitos” presentes nos títulos, índices e prefácios, o autor aponta uma concepção de língua e de ensino revestida no discurso da História Natural, predominante no século XIX: metáforas científicas que associam a produção cultural a um fato natural e, assim, “a língua não traz em si uma história social, mas natural”. São:

⁷⁰ A respeito do preenchimento de lacunas, sobretudo em exercícios escolares, observamos o funcionamento dessa transformação na materialidade das bases lingüísticas, pensando no movimento em que o Sujeito enunciativo reserva um espaço empiricamente em branco, mas já preenchido pela argumentatividade discursiva, e isso vale não só para o preenchimento de lacunas, e pelo “só pode isso” bem à moda das “short answers”. O que José Perez toma como “senso comum”, temos verificado ser a negação de espaço para reflexão sobre a língua no ensino do português no Brasil.

⁷¹ O próximo ponto (1.5. *A denegação da Autoria*) descreve uma seqüência de artigos publicados sob organização da Profª Drª Maria José Coracini. Neles, a questão é examinada com mais detalhes.

Resquícios do discurso organicista, originário do século XIX sob a perspectiva da ciência natural que analisa o organismo, sob o qual por similaridade aprende-se o social. Se no organismo tudo funciona em conjunto, harmonicamente, a sociedade deve se constituir nesse conjunto equilibrado, no qual todos cooperam com sua parte. Como podem surgir anomalias, doenças, em um organismo, que devem ser eliminadas para curá-lo, também na sociedade surgem “anomalias”, que devem ser eliminadas ou “curadas”,⁷².

5. Por fim, à luz do pensamento de Bakhtin, Perez procura apresentar os conceitos do núcleo comum (**Comunicação e Expressão**) fixado pela lei nº 5. 692/1971.

A noção trazida do estruturalismo para os manuais do ensino considera a linguagem **expressão** estruturada do pensamento e isso o isola da realidade, coloca-o como algo abstrato que se aloja dentro do indivíduo. Nesses termos, Perez se alia a Bakhtin acreditando que a consciência:

Adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social.⁷³

⁷² P. 21

⁷³ Apud. Bakhtin, 1979, p. 21.

Sobre o conceito de **comunicação**, o autor procura mostrar o que há da lingüística saussuriana, no desenvolvimento da Teoria da Comunicação desencadeado por Roman Jakobson. Basicamente, o autor se refere à equivalência entre a distinção do princípio lingüístico estrutural dicotômico do agrupamento denominado fonema (língua/fala)⁷⁴ e os signos binários (bits) na abordagem da linguagem na teoria matemática da comunicação (código/mensagem).⁷⁵

Nessa equivalência, Jakobson considera:

*O código como o meio que traduz as relações do sujeito com sua mensagem e seu contexto (...) a ênfase no estudo do código deixa novamente de lado o aspecto social da prática comunicativa. O código é analisado como um conjunto hierarquizado, desvinculado de suas condições de surgimento e de sua historicidade.*⁷⁶

*

⁷⁴ Saussure, F. , s/d, p. 51. “O fonema é a soma das impressões acústicas e dos movimentos articulatórios da unidade ouvida e da unidade falada, das quais uma condiciona a outra; portanto, trata-se já de uma unidade complexa, que tem um pé em cada cadeia”. É a langue que possibilita a troca de parole entre os interlocutores, na teoria saussureana.

⁷⁵ Ver Jakobson, R. , 1969. Segundo o autor, os signos binários são a base de um sistema de classificação de possibilidades pré-fabricadas mais ou menos comuns entre o emissor e o receptor de uma mensagem. A esse respeito, ver um clássico do debate brasileiro na área da Teoria da comunicação *Informação, linguagem e comunicação* de Décio Pignatari (1965). Especialmente, o capítulo 4 – A teoria da informação. “A escolha mais simples entre duas possibilidades iguais é a alternativa *sim/não*. Sirvam de exemplo o cara/coroa e o comutador de luz (*ligado/desligado*). A quantidade de informação produzida por esta escolha pode ser considerada como unidade básica e é denominada “binary digit” (dígito binário) ou simplesmente bit. Bit = medida unitária da informação. No código binário, esta alternativa básica é dada por 1 e 0, tendo em vista, principalmente, a condição do circuito elétrico (*aberto/fechado, ligado/desligado*) e as suas aplicações no campo da eletrônica (*computadores eletrônicos em particular*). Nem é por outra razão que Marshall McLuhan considera a luz elétrica como ‘informação pura’.” p. 51.

⁷⁶ PP. 44-45.

Afinidades entre nossos trabalhos são definidas na análise do cruzamento das condições de produção de projetos de ensino de língua a partir da histórica polêmica do livro didático brasileiro com os discursos da aplicação de teorias da linguagem ao ensino de língua. O olhar lançado sobre os conflitos de linhas pedagógicas, divergências ideológicas e interesses comerciais.

Mas, a afinidade maior, está no reclame de uma análise, por parte dos manuais, que inclua a historicidade da língua. O autor procura mostrar como os manuais circulam pelo domínio da teoria estruturalista que se caracteriza pela exclusão da história e mais: “ao incorporarem o conceito saussuriano de língua, os livros didáticos parecem estar se referindo à língua portuguesa e não à língua como sistema.”

Por outro lado, há um tangenciamento de nossas abordagens no que toca o ponto do aporte teórico: o de Perez foi recortado com o sentido de verificar “distorções” no percurso de teorias da linguagem. O nosso se lança no exame do espaço para a relação sujeito /língua na materialidade da linguagem.

1.5. A denegação da Autoria

Os oito artigos descritos a seguir abordam o modo de denegação da Autoria no ensino da língua.⁷⁷

1.O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula de Maria José Coracini faz uma reflexão acerca dos trabalhos acadêmicos sobre o livro didático. A respeito dos trabalhos dedicados ao ensino de língua materna, a autora

⁷⁷ Os artigos são parte do resultado da segunda fase do Projeto Integrado CNPQ *Da Torre de Marfim à Torre de Babel: uma análise discursiva do ensino aprendizagem da linguagem escrita*. Foram publicados em Coracini, M. J. R. F. (org.), 1999.

apresenta uma tendência de propostas sob o enfoque de leituras críticas a partir do controle cognitivo da aprendizagem.

O que o artigo procura mostrar é que, em sala de aula de língua materna, o livro didático é a palavra inquestionável: “documento em que a verdade está contida”. O sistema de pergunta/resposta é regulado por enunciados do tipo: “leiam o texto e depois respondam” que excluem a participação do aluno, pois esse é o sistema da “fidelidade ao texto” já internalizado nos protagonistas do ensino.

2. Em *Autoridade, Autoria e livro didático* de Deusa Maria de Souza, o livro didático é apontado como um “elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado”, pois há uma crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõem-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada”.

A autoria do livro didático está na sua legitimidade junto ao mercado editorial e na sua “clareza didática, avaliada em termos de linguagem utilizada no livro, linguagem essa capaz de ‘traduzir’ de modo acessível ao aluno, o que disseram os ‘grandes nomes’ do saber”.

A autora destaca também o caráter de classificação e hierarquização do conhecimento nesses livros. Os padrões a serem seguidos, determinados pelo aparato editorial fazem desaparecer a presença do “autor” no sentido foucaulteano face às pressões do mercado.

3. A partir das falas de professores e alunos, em *O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética*, Maria José Coracini aponta para a realidade de um ensino em que a liberdade de escolha é uma

construção do capitalismo. Professores, alunos e livro didático são criações da história e do momento sócio-político em que vivemos. A saída estaria na substituição da ética capitalista pela revolucionária e “a escola poderia colaborar para isso, questionando o que parece inquestionável, discutindo o que parece natural, problematizando o que parece óbvio, exibindo a heterogeneidade e a complexidade do que parece homogêneo, simples, unívoco.”⁷⁸

4. Em *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático* de Marisa Grigoletto, são apresentados aspectos que configuram o livro didático como um “espaço fechado de sentidos”: seu caráter homogeneizante (os alunos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); a repetição de uma estrutura comum a todas as unidades e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais. Nesse sentido, “o autor não precisa justificar os conteúdos, a seqüência ou a abordagem metodológica adotadas”. Por isso, os prefácios são curtos e o livro do professor já tem resposta.”⁷⁹

A análise das seções de leitura dos livros didáticos mostra como as afirmações têm o poder de naturalizar os sentidos, de apresentá-los como transparentes e isso torna praticamente impossível propor outra interpretação, pois o percurso dos sentidos está sempre delimitado e saturado por uma determinada ordem linear. Essa busca de saturação dos sentidos é “decorrente do viés ideológico de preservação da transparência, homogeneidade e completude da linguagem e do sujeito”.⁸⁰

⁷⁸ P. 43.

⁷⁹ A esse respeito, já dissertamos no sentido de que esse fechamento à interpretação não reside apenas no fato empírico do fornecimento das respostas. Esse fechamento está na própria argumentatividade discursiva, num processo que paulatinamente vai encurralando os protagonistas do ensino, com todas as honras do dever cumprido, em um lugar que lhes reserva o silêncio.

⁸⁰ Nesse ponto, a autora se reporta à Haroche, C. (1984), 1992. É a filiação histórica que, por determinação religiosa ou jurídica, constitui o sujeito coercitivamente homogêneo, linear, ordenado e transparente. Haroche

Levando em conta que a estrutura do livro didático é a da repetição disciplinar com ordem e seqüência determinadas, o aluno é interpelado e conduzido na direção única determinada pelo manual.

5. Dividido em duas seções, *Concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE* de Anna Maria G. Carmagnani, apresenta condições de produção do livro didático tecendo comparações entre os manuais brasileiros, editados para o ensino de língua portuguesa, e os livros voltados para o ensino de língua estrangeira, “em sua maioria publicados no exterior”. Destaca que, no Brasil, há “um investimento maior em livros de custo mais baixo, tendo em vista as características econômicas do mercado” e, por isso, “a disputa travada pelas editoras nem sempre é norteadada pela qualidade do livro, mas pelo preço e quantidade de livros vendidos.” No caso dos livros voltados para o ensino de língua estrangeira, a autora salienta o grande investimento que é feito em sua qualidade estética (imagem de ‘qualidade’ nem sempre verdadeira) tendo em vista os usuários constituírem um grupo com alto poder aquisitivo.

A Segunda seção apresenta concepções de professor e de aluno nas atividades de redação:

- a) O professor como reproduzidor de conteúdos e o aluno como receptor - a rigidez organizacional e o encadeamento das atividades não permitem subversão;

desenvolve uma reflexão sobre a gramática para discutir o processo de individualização do sujeito de direito, que se dá, entre outros meios, por restrições sobre a língua. O sujeito individualizado, para se tornar visível e controlável, tem de se mostrar coeso, uno e claro, despido de ambigüidades ou heterogeneidades. A gramática, segundo a autora [Haroche], contribui para o sucesso dessa coerção sobre o sujeito, ao procurar e mesmo exigir, a linearidade do discurso, em oposição às rupturas; a transparência e a clareza na linguagem, em oposição à ambigüidade; a ordem, em oposição à desordem; a determinação em oposição à indeterminação”. p. 74.

- b) Professores e alunos como seres despolitizados e ideologicamente neutros - as atividades não encaminham para reflexão, recaem na aprendizagem de modelos formais;
- c) Professores e alunos como personagens executoras de tarefas - o livro didático exerce todo o controle do processo;
- d) Professores e alunos como sujeitos despreparados para produção escrita – o espaço dedicado à redação é sempre o menor, o menos destacado, aquele que aparece após o que é considerado mais importante, o conteúdo gramatical.

6. *Ideal de escrita e livro didático*, de Deusa Maria de Souza, mostra que o projeto escolar atrela a capacidade de escrita à transparência da linguagem. A capacidade de escrita é considerada “boa” quanto maior for o grau de aproximação do ideal de criatividade. Mas, esse ideal, que sugere autoria do aluno, é, na verdade, a reprodução de formas e conteúdos. As análises demonstram que criatividade, nos livros didáticos, é a capacidade de lidar com fórmulas preestabelecidas.⁸¹

7. *A redação no livro didático e na sala de aula: criatividade e avaliação* de Maria José Coracini cruza análises da seção de redação de livros de língua portuguesa com observações de sala de aula a respeito da criatividade e da avaliação de redações. A partir de entrevistas informais, a pesquisadora colheu discursos apontando a escrita criativa como aquela que é diferente. Em contrapartida, os livros têm por objetivo implícito fazer com que “o aluno escreva e imagine exatamente o que se deseja e escreva exatamente o que se pede,

⁸¹ A autora finaliza o artigo citando Gallo, S. L., 1995. “Onde a autora examina a questão da autoria, assumida pelo aluno no discurso escrito, na necessidade que o aluno tem de dar um “final” ao texto. Gallo argumenta que o fecho arbitrário, mas necessário, de um texto torna-se fim por um efeito da posição autor, funcionando como o efeito de sua unidade e de sua coerência. A textualidade, no discurso escrito, resulta desse processo”, p. 140.

na ordem estabelecida pelo autor, da forma que é determinada” e na avaliação da redação importa a letra, a ortografia, a correção gramatical, a pontuação etc. Nesse sentido, “a atividade de redação constitui mais um lugar e um momento de restrição ao dizer do outro (...) e muito pouco tem a ver com os textos produzidos em situações reais de comunicação fora da escola.”⁸²

8. *A produção textual em sala de aula e a identidade do autor* também de Maria José Coracini analisa tipos de aula de redação, o ensaio demonstra o quanto o professor exerce um forte controle sobre a atividade de escrita, de maneira a conduzir as redações para um único sentido, aquele que considera melhor, talvez o único correto. Assim: a criatividade aparece como um “não pensar o lógico” e, como toda negação traz consigo a afirmação; a negação do lógico se pauta no lógico; não se percebe o aluno como autor, responsável pelo que é dito, a partir de uma posição assumida numa dada formação discursiva e reitera-se o discurso da escrita como atividade meramente formal.

1.6. A Autoria possível

0. *Discurso da escrita e ensino*⁸³ é um trabalho de pesquisa que reflete sobre as possibilidades de deslocamento da concepção de produção de sentido na escola, mais especificamente, no ensino de língua portuguesa. A autora relata uma experiência de ensino em que, na posição de professora, organiza a construção de narrativas.

⁸² P. 150.

⁸³ Gallo, S. L. , 1995. Tese de mestrado defendida no IEL-Unicamp, em 1989, sob orientação da professora Eni Orlandi.

O ponto crucial se dá quando, no momento do desfecho das histórias, a professora estrategicamente introduz noções de enredo, mostrando as muitas direções possíveis de serem tomadas no processo de criação e a escolha do escritor que, consciente ou inconscientemente, vai deixando de lado outras direções também marcadas no texto.

Essa estratégia tem por objetivo provocar aquilo que a pesquisadora chamou de “passagem”: uma tentativa de deslocamento da posição do sujeito face às diversas possibilidades da construção do sentido. Com isso, pretendeu-se mostrar a “autoria” sendo construída enquanto efeito de sentido e o sujeito se constituindo enquanto sujeito-autor na “passagem” do discurso oral para o discurso escrito.

A abordagem se reportou a uma reflexão sobre a interface oralidade/escrita na instituição da lingüística saussureana onde fica posta a questão da hegemonia da escrita em decorrência de processos históricos.

As relações entre discurso oral/oralidade e discurso escrito/escrita não são diretas; estão filiadas a processos histórico-ideológicos que produzem um deslocamento daquilo que comumente chamamos oralidade e escrita.

1. Sobre o latim escrito e a oralidade atribuída às “variedades lingüísticas” das diferentes regiões na Idade Média, a autora discorre sobre as correspondências entre os tipos de oralidade, os de escrita e a interpenetração e o confronto de processos: escrita (e sua oralização), produzindo o efeito do “sentido verdadeiro, único e imutável” e a oralidade (e sua transcrição) produzindo o efeito do “sentido não-transparente, inacabado, e ambíguo.”

2. A professora Solange Gallo remete ao processo em que a legitimação de uma “variedade lingüística”, o “poder da escrita” e a Igreja, detentora da produção do saber,

determinavam o “sentido verdadeiro”. É só com a inserção de textos aristotélicos na Universidade de Paris no século XIII que se torna possível um deslocamento do lugar da produção do “conhecimento verdadeiro”.

3. Remete também ao processo de legitimação da língua portuguesa e disciplinação da língua brasileira: *o Brasil será dito pela língua portuguesa e esta lhe imputará o verdadeiro sentido* em detrimento doutros, inevitavelmente, apagados. “A língua brasileira oral (inicialmente o Tupi) ao ser transcrita já o será a partir de um modelo europeu de escrita”. Além disso, nesse processo de legitimação da língua portuguesa e disciplinação da língua brasileira, o Marquês de Pombal, em 1759, ordena o aprendizado elementar de língua portuguesa marcando o início do ensino normativo do idioma: é um marco nessa História da legitimação da língua portuguesa no Brasil porque a partir de então torna-se possível instituir-se a figura do Autor-nacional.

Fato, filiado historicamente, claro, ao deslocamento que sofre o sujeito do século XVIII num período de transição: de subordinado à verdade do seu discurso, na época clássica, o sujeito torna-se progressivamente a fonte do seu discurso.⁸⁴ O Autor é herdeiro da mediação entre “ideologia dominante” e “os sujeitos falantes”, seu discurso é reproduzidor do sentido “único” e “desambiguizado”, herança direta da “Escrita” (palavra de Deus).⁸⁵

4. Além do deslocamento do lugar da produção do conhecimento, do processo de legitimação da língua portuguesa e disciplinação da língua brasileira, do deslocamento do sujeito (de subordinado à verdade à fonte do discurso), e do Autor como reproduzidor do “sentido único”, a professora mobiliza a noção de Autor, ou melhor, de Função-Autor introduzida por Foucault:

⁸⁴ A esse respeito ver Pêcheux, M., 1988.

⁸⁵ P. 54.

Um nome de autor não é simplesmente um elemento de um discurso (que pode ser sujeito e complemento, que pode ser substituído por um pronome, etc.); ele exerce relativamente aos discursos um certo papel: assegura uma função classificativa; um tal nome permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, seleccioná-los, opô-los a outros textos. ⁸⁶

E mais:

O nome de autor não está situado no estado civil dos homens nem na ficção da obra, mas sim na ruptura que instaura um certo grupo de discursos e o seu modo de ser singular. Poderíamos dizer, por conseguinte, que, numa civilização como a nossa, uma certa quantidade de discursos é provida de função autor, ao passo que outros são dela desprovidos. Uma carta privada pode bem ter um signatário, mas não tem um autor; um contrato pode bem ter um fiador, mas não um autor; um texto anónimo que se lê numa parede da rua terá um redactor, mas não um autor. A função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade. ⁸⁷

⁸⁶ Foucault, M. *O que é o autor?* Passagens, s/d, pp. 44-45.

⁸⁷ Foucault, M. *Op. cit.*, p. 46.

Por extensão, a professora mobiliza também a reflexão de Orlandi e Guimarães tomando “a própria unidade do texto como efeito discursivo que deriva do princípio da autoria”.⁸⁸

Essas noções são postas para favorecer o entendimento do processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor na interface oralidade/escrita:

*A assunção de autoria pelo sujeito, ou seja, a elaboração da função do autor consiste, em última análise, na assunção da construção de um ‘sentido’ e de um ‘fecho’, apesar de ser um entre tantos outros possíveis, produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, com se não houvesse outro possível. Ou seja, esse fecho torna-se um fim por um efeito ideológico produzido pela ‘instituição’ onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer ‘único’ o que é ‘múltiplo’; ‘transparente’, o que é ‘ambíguo’.*⁸⁹

Nesse processo, a Escola tem a incumbência de conservar a legitimidade do Discurso Escrito e de sufocar o Discurso Oral através das normas de “correção” e “clareza”. O trabalho de escrita escolar é só exercício, “não vale”, o cruzamento desses dois discursos (oral e escrito) nega legitimidade ao texto construído pelo aluno e, assim, exclui-se a possibilidade de autoria aos não-domesticados.

*

⁸⁸ Orlandi, E. & Guimarães, E., 1988.

⁸⁹ P. 58.

Gostaríamos de situar nosso trabalho em relação ao que acabamos de descrever. Apesar de examinarmos materialidades distintas (ela, o processo de construção de narrativas no ensino; nós, documentos oficiais: livros didáticos e Parâmetros Curriculares), há afinidades entre nossos trabalhos:

- a) O real específico que recobre todas as dificuldades para o entendimento das contradições processadas em lugares que escapam ao domínio do dizer conteudístico e se movimenta enquanto sentidos na historicidade dos modos de dizer.
- b) O debate a respeito da reflexão sobre a língua, sobre propostas de metodologias de ensino que tornem possível a constituição do Sujeito-autor em contraposição ao impacto cerceador da circularidade do discurso pedagógico, observado na produção de sentidos no ensino da língua portuguesa.

*

A análise feita neste Capítulo nos permitiu chegar a algumas conclusões que gostaríamos de sintetizar:

- a) Abordagens de materiais didáticos filiadas a semânticas formais que procuram incluir o mundo no tratamento do sentido têm equivocadamente a vinculação com a realidade (uma situação do cotidiano) como uma garantia de maior espaço para reflexão. Na verdade, temos verificado que essa vinculação remete os Sujeitos do ensino (Autor,

Professor e Aluno) a lugares prontos, adequados a uma inquestionável não-reflexão sobre a língua.

- b) Por outro lado, abordagens pragmáticas que procuram introduzir a questão do Sujeito no campo de estudos da significação, tratando o sentido como sendo marcado pelo domínio psicológico, pela intenção de quem fala em dizer algo para alguém, restringem a reflexão a aspectos conteudísticos da interação na situação, excluindo a reflexão sobre a forma material da linguagem.

A seguir, como já dissemos, iremos detalhar, no Capítulo 2, os gestos de construção do *corpus*, as categorias do conhecimento e de análise mobilizadas para o exame das materialidades da linguagem. São as noções fundamentais para abordarmos, já na Segunda Parte do trabalho, o real específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Capítulo 3 e o real específico do Livro Didático, Capítulo 4.

Capítulo 2: Trajeto teórico-metodológico

Inicialmente, lembramos que o trajeto teórico-metodológico não obedeceu a ordem das seções que aqui serão apresentadas. Essa ordem é puro efeito da linearidade à qual está subordinada a apresentação do trabalho.

2.1. Gestos de construção do *corpus*

2.1.1. A noção de *corpus*

A composição do *corpus* e sua abordagem, na perspectiva teórica deste trabalho, funcionam como procedimentos dialógicos que especificam os propósitos e o modo de trabalhar com a materialidade da linguagem.

A noção de *corpus* com a qual trabalhamos é processual. Os dados são objetos de que nos servimos para examinar os fatos de linguagem e neles, por fim, os discursos: o *corpus*. Como a nossa proposta é estudar a relação Sujeito (Autor, Aluno e Professor), pensando a relação com a língua nacional, a escolha do tema e dos textos dedicados à reflexão sobre a língua é um gesto “teórico”, pois são exatamente esses (Sujeito e língua nacional), elementos da configuração epistêmica da Linguística com os quais temos trabalhado e, ao mesmo tempo, um gesto “prático”, um critério de seleção nos procedimentos iniciais de recorte para a construção do *corpus*. Portanto, nosso interesse teórico diz respeito à “prática-teórica” no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.1.2. A noção de texto

Se o propósito do trabalho é estudar a relação Sujeito/língua no modo de tratar os sentidos na materialidade da linguagem e não na transparência dos conteúdos, a concepção de texto nos parece fundamental.

Por isso, no sentido de que o discurso é constitutivamente heterogêneo, o “todo” do texto, como um fato de linguagem, não está demarcado em sua linearidade fechada, em seu começo/meio/fim, mas no seu caráter de incompletude. Essa incompletude é lugar de entrada de Outras Vozes discursivas, *locus* Epistêmico desta pesquisa. Assim, há a possibilidade da análise orientar e ser orientada por recortes em seqüências lingüístico-discursivas de textos empiricamente distintos.⁹⁰

A montagem do *corpus* é, então, um gesto de leitura não conteudística; e se constitui em um procedimento de análise, de interpretação e, portanto, sujeita ao deslize para uma postura ideológica. Dessa forma, é preciso estar atento para, dentro do possível, não se deixar inscrever em posturas ideológicas.

2.1.3. Corte “empírico” e gênero do discurso

De um **primeiro gesto de construção do *corpus***, apresentamos uma relação dos textos/documentos que efetivamente estão sendo utilizados. São eles:

⁹⁰ As noções de leitura enquanto gesto de interpretação e de texto enquanto incompletude foram tomadas em Orlandi, E. *Interpretação*. Petrópolis, RJ, Vozes.

a) *Linguagem nova*. Faraco, C. E. & Moura, F. M. de. Editora Ática- recomendado pelo PNL D.

b) Nicola, J. & Infante, U. *Português, palavras e idéias*. Editora Scipione – recomendado com ressalvas.

c) Luft, C. P. & Correa, M. H. *A Palavra é sua*. Editora Scipione – recomendado com ressalvas.

d) *Português em outras palavras*. Gonçalves, M. S. & Rios, R. Editora Scipione – recomendado.

e) Faraco, C. E. & Moura, F. M. *Língua e literatura*. 17ª v.1/2º grau, Editora Ática, 1997. (apêndice I/A,B e C).

- Texto de apresentação, p.3.
- Unidade 1 (Comunicação e linguagem), pp.11-30.
- Manual do professor, p. 2; 3; 9; 10 e11.

f) Nicola, José de. *Língua, literatura e redação*. 12ª v.1/2º grau, editora Scipione, 1999.

- Prefácio (de Beth Brait), pp.3-4.
- Apresentação do autor, p. 5.
- Leitura e produção de textos, Teoria da comunicação - cap. 1, pp.230-242.
- Leitura e produção de textos, O signo linguístico - cap. 2, pp. 243-259.

- Leitura e produção de textos, Ler e escrever – cap. 3, pp.260-273
- Tipos de texto – Cap. 4, pp. 274-283.

g) Parâmetros Curriculares Nacionais/1997:

- Texto de abertura do documento, intitulado “Ao professor”, “assinado” pelo Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato e Souza,
- Caracterização da área de língua Portuguesa – Introdução, pp. 19-28;
- Aprender e ensinar língua portuguesa na escola, pp. 29-40;
- Objetivos gerais de língua portuguesa para o ensino fundamental, pp.41-42;
- Os conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental, pp. 43-94.

h) Guia de livros didáticos/1999

A seleção desses textos, e não de outros, para a constituição do *corpus* tem a ver com o lugar de referência no ensino da língua que ocupam enquanto gêneros do discurso.

Nesse sentido, interessa-nos o que é específico dos enunciados do livro didático. Na perspectiva bakhtiniana, quando optamos por determinada oração, não estamos sós nessa escolha: o todo do enunciado determina nossa opção. “A idéia que temos da forma do nosso enunciado, isto é, de um gênero preciso do discurso, dirige-nos em nosso processo discursivo”⁹¹. O trabalho de Bakhtin é uma séria crítica à tradição lingüística que ignora a extrema heterogeneidade das formas composicionais dos enunciados.

⁹¹ Bakhtin, M., 1997, p. 305.

Nesse caso, nosso interesse se volta para esse gênero específico na instituição Escola que os abriga; tanto os do cotidiano da sala de aula (os livros didáticos), quanto os do sistema de ensino (os Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 e o Guia de livros didáticos/1999). Nesse ponto, permitimo-nos a escolha de tais textos pela própria função social da Escola e do sistema de ensino:

*A escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função.*⁹²

Esta seleção inicial de recorte empírico do material é parte do processo de análise e se justifica em alguns critérios que os marcam enquanto gêneros do discurso: a) os livros didáticos selecionados são de autores e editoras consolidados no mercado; há anos no processo de escolarização; os da 8ª série foram recomendados pelo PNLD/1999, os do 1º ano do ensino médio estão na 13ª edição o de José de Nicola e o de Faraco & Moura na 17ª; b) Com se sabe, na Análise do Discurso, o critério quantitativo não é preponderante; por isso, a eleição de tais materiais nos pareceu tranqüila. c) a serialização como formato, um volume para cada série do ensino, também chamou nossa atenção. d) alguns dos livros já foram postos na condição de objeto de estudos acadêmicos.⁹³

⁹² Orlandi, Eni. In: op. cit. P.22

⁹³ Exemplo disso é *Lingua e literatura* de Faraco & Moura, estudado por Luiz Antônio Marcuschi em *concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica*, in: *Trabalhos de Lingüística Aplicada* (30), Campinas, 1997.

Além dos livros didáticos incluímos alguns documentos oficiais. Não encaramos esse nosso movimento em direção a “documentos oficiais” como forma de buscar um lugar seguro, pois não imaginamos um escrito qualquer que não seja discursivamente institucionalizado. Pensamos ser possível trabalhar as mesmas questões a partir de outros textos enquanto dados, mas face às condições de produção específicas da posição tanto teórica quanto institucional⁹⁴ em que nos encontramos, e isso não devemos deixar de levar em consideração, a busca de lugares privilegiados se constitui em procedimento de análise consoante à posição que estamos procurando firmar ao longo deste trabalho de pesquisa.

Dessa forma, a apresentação desses textos como materiais de análise é primeiramente, e esperamos que ao final também, o resultado do trabalho incessante na busca de alternativas para o ensino da Língua Portuguesa. De qualquer sorte, sentimos a necessidade, para não dizer a obrigação, de informar o porquê, ou qual o percurso que nos levou concretamente a tais e tais textos enquanto documentos para figurar nesta pesquisa: é uma característica dos trabalhos desta filiação teórica, ter como material de análise a própria forma de construção na abordagem dos objetos. Fazendo isso, encontra-se um lugar para deslocar o próprio trabalho, ou seja, apresenta-se a própria abordagem como forma de observá-la também.

⁹⁴ Refiro-me à posição institucional no que toca a tradição dos trabalhos da Linguística Aplicada estarem maciçamente dedicados à educação. É bem verdade que alguns poucos trabalhos tem abordado a linguagem em outros contextos institucionais, mas penso que estão longe de deslocar a prática desta ciência para um outro lugar.

2.1.4. Estreitando as justificativas

O que de fato direcionou nossa atenção para os *documentos oficiais*, além de fazerem parte de nossas relações como profissionais, foi exatamente a *nova* proposta, o discurso de novos parâmetros curriculares, a partir da nova LDB (1996), e da reelaboração dos livros didáticos face às novas exigências; isto é, estamos procurando compreender como o discurso pedagógico, ou o novo discurso pedagógico se articula com outros discursos que atravessam os dizeres sobre as transformações sociais tão presentes na sociedade brasileira hoje. E a questão da “reflexão sobre a língua”, que norteia o processo, está posta: é o lugar de entrada dos “Parâmetros”:

*Desde o início da década de 80, o ensino de Língua Portuguesa na escola tem sido o centro da discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade da educação no País.*⁹⁵

Assim, o discurso institucional, no pronunciamento do governo (caso dos “Parâmetros”), ou com seu aval na política educacional (caso dos livros didáticos) é atravessada por processos discursivos conflitantes que produzem um efeito-sujeito (ver próxima seção) decorrente da própria instauração de um novo paradigma. Esse efeito-sujeito se refere a posições determinadas a partir das relações conflitantes com outras posições, também determinadas pelo jogo das formações discursivas (ver próxima seção) em dadas condições sócio-históricas. É, pois, na direção do exame desses processos e da produção desse efeito-sujeito que estamos trabalhando.

⁹⁵ Brasil/Secretaria de educação fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF, 1997, p.19.

Nesse ponto, deparamo-nos com uma clássica questão da história da lingüística: o debate acerca da polifonia. O problema, ao menos assim o temos visto, é exatamente porque o teórico é parte tanto do objeto do real como do conhecimento, ou seja, discute-se aquilo que se faz: tomar posição representada. Entrar no debate significa fazer aquilo que se põe em discussão, uma voz representada. E como não temos uma outra forma de nos conhecermos a não ser esta, a representada, a complexidade é extrema, sobretudo, na posição em que estamos, pois guarda em si “um agravante”, os objetos são, como nós, altamente institucionalizados e o processo que nos torna, que nos constitui assim (nós, digo, os “eus” representados), é amplamente atravessado por mais alguém, que nos acompanha à revelia de nosso convite⁹⁶. A questão que se apresenta como insolúvel deve ser relativizada pela construção do dispositivo teórico (ver próxima seção).

Voltando aos materiais do *corpus*, o documento que trata da questão dos parâmetros do ensino da Língua Portuguesa é extenso e, apesar de trabalharmos a sua inteireza, enquanto unidade discursivo-textual, a seqüência de nossas leituras, de nossa prática teórica, fez centralizar nossa preocupação, como já dissemos, nos textos dedicados à reflexão sobre a língua.

No caso dos livros didáticos, havia uma preocupação quantitativa de levar em conta, no recorte, a representabilidade dos livros no âmbito da educação nacional, porém, logo percebemos que daríamos um rumo injustificável ao trabalho, que tangenciaria o

⁹⁶ Os textos que vêm sendo apontados em nota enfrentam e apresentam as dificuldades. Por exemplo, a questão posta por Zoppi-Fontana em *O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso e Cidadãos modernos: discurso e representação política* o efeito boomerang. Sem querer resenhar os trabalhos, a autora faz uma análise da recorrência de certas metáforas em trabalhos da Lingüística na reflexão sobre o elemento subjetivo da linguagem, inclusive remetendo a um outro texto, aqui também citado por nós, *A ferramenta imperfeita* de Paul Henry que apresenta o problema da pressuposição nas ciências; a análise revela que a elaboração teórica, lançando mão de descrições “sustentadas na interioridade um sujeito enunciador pressuposto pela teoria se quebra por efeito de uma exterioridade constitutiva que o afeta e escapa ao quadro epistemológico dessa mesma teoria” (ver obras citadas na bibliografia).

escopo de nossa reflexão teórica. Mas, de qualquer sorte, depois de examinar vários volumes das coleções seriadas de *Língua, literatura e redação*, de autores e editoras há anos consolidados nesse que sempre foi o maior nicho do mercado de livros no Brasil⁹⁷, levando em conta a determinação das condições sócio-históricas de produção de tais textos, noção que, inevitavelmente, detalharemos entremeando à apresentação da análise, nossa escolha recaiu primeiramente nas lições mais próximas da direção tomada por nossa reflexão, ou seja, as lições dedicadas à definição das concepções de língua que tradicionalmente introduzem o ensino da Língua Portuguesa do 2º grau.

Em síntese: tanto nos “Parâmetros” como nos livros didáticos, nosso primeiro gesto de construção do *corpus* tomou como referência em termos de focalização da análise, a reflexão sobre a língua e, como dissemos, a partir de espaços discursivos que intervêm na constituição dos Sujeitos, os espaços imaginários construídos pelas formações discursivas no quadro jurídico administrativo do ensino priorizando onde está discursivamente em jogo o projeto de escolaridade.

Por outro lado, a decisão teórico-metodológica de descrever as materialidades fez com que elegêssemos dois documentos, os “Parâmetros” (Capítulo 3) e o livro didático *Língua, Literatura e redação* (1999) de José de Nicola (Capítulo 4) para figurar enquanto linearidade lingüística, ao passo que a noção de texto enquanto dispersão de discursos fez entrar na descrição dessas linearidades eleitas, outros documentos também partes do *corpus*.

⁹⁷ Como estamos encaminhando a preparação de um capítulo dedicado ao livro didático enquanto gênero do discurso, e aí entram as condições de produção e o histórico de constituição específicas do gênero, achamos por bem apenas antecipar aqui uma boa referência onde nos respaldamos a esse respeito: Freitag, B., Motta, V. R. & Costa, W. F. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília, DF, Reduc, Inep, 1987. Destacamos três capítulos: O histórico do livro didático no Brasil; A política do livro didático; e A economia do livro didático.

Como é possível verificar, já estamos nos reportando a noções que demandam detalhamento. Vejamos, então, em seguida, algumas categorias do conhecimento já mobilizadas nesse primeiro gesto de construção do *corpus* e cruciais em todo o percurso de análise.

2.2. Categorias do conhecimento

2.2.1. A noção de formação discursiva

A década de 1990 tem marcado com “profundas transformações” a educação brasileira. Tem introduzido uma “nova ordem” em consonância com os “novos tempos”. Após trinta e cinco anos de promulgada a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 4.024 de 20/12/1961), foi sancionada no dia 20/12/1996 a nova LDB. No ano seguinte, o MEC apresenta os novos Parâmetros Curriculares Nacionais e introduz o sistema de avaliação de cursos de nível superior e médio (Provão), a educação a distância através de parabólicas (a TV/Escola), em meio a pesadas campanhas publicitárias na grande mídia.

Tudo isso tensionado por um rápido processo de privatização. É um momento em que o alcance das forças produtivas do capitalismo é grande e o confronto de classes é discursivamente regido por um agente “neutro”: o Mercado. Essas transformações se dão no centro de condições sócio-históricas específicas, num quadro terceiromundista de injustiças e contradições sociais veladas por formações ideológico-discursiva predominantes. Gostaríamos, então, de apresentar a noção de formação discursiva

introduzida por Michel Foucault e reformulada por M. Pêcheux como lugar de entrada na definição da perspectiva de abordagem. Assim:

Dada uma formação social em um momento determinado de sua história, ela se caracteriza, através do modo de produção que a domina, por um estado determinado da relação entre as classes que a compõem; essas relações expressam-se por meio da hierarquia das práticas que esse modo de produção necessita, levados em conta os aparelhos através dos quais se realizam essas práticas; a essas relações correspondem posições políticas e ideológicas, que não são o feitiço de indivíduos mas que se organizam em formações que têm entre elas relações de antagonismo, de aliança ou de dominação. (...) cada formação ideológica constitui, assim, um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais, mas que se relacionam, mais ou menos a posições de classes em conflito umas em relação às outras(..) as formações ideológicas assim definidas comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam aquilo que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harença, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma posição dada em uma determinada conjuntura. ⁹⁸

Partindo desses princípios, nossa análise das materialidades discursivas procura observar os sentidos das construções em função das posições ocupadas pelos Sujeitos cujos

⁹⁸ Haroche, C. Henry, P & Pêcheux, M. 1971, p. 102. Apud. Serrani, S. M., 1993, p. 25.

discursos são atravessados por discursos “Outros”, advindos de outras formações discursivas representadas na linguagem fazendo referência às formações ideológicas em que tais posições são inscritas. Eis o espaço em que um discurso irrompe no outro; lugar em que um discurso se constitui pelo exterior específico de uma formação discursiva: o interdiscurso. Dessa forma:

*O sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da Formação Discursiva com a qual ele se identifica. A questão do “sujeito da enunciação” não pode ser posta senão em termos da ilusão do “ego-eu”[“moi-je”] como resultado do assujeitamento (cf. a problemática althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado) freqüentado pelo tema spinozista da ilusão subjetiva produzida pela ‘ignorância das causas que nos determinam’.*⁹⁹

Como nosso trabalho é estudar a representação desses Sujeitos determinados por formações ideológicas específicas, e esta representação é da ordem do inconsciente, da ideologia fundamental que escapa ao domínio dos falantes, justamente porque são constituídos pela evidência do “eu-autônomo-consciente”, nossa abordagem das bases lingüísticas procura examinar *o caráter material do sentido*, encoberto pela tradição que tem a linguagem como transparente, bastando apenas ser “iniciado” no hermético mundo do intepretante em que “X sempre quer dizer Y”, do analista preso à leitura de conteúdos subjacentes.

⁹⁹ Pêcheux, M., 1983. In: Gadet, F. & Hak, T. (orgs.), 1997, p. 314

Ao contrário, abordamos esse *caráter material do sentido*, examinando a relação entre a base lingüística e os processos ideológico-discursivos. Importa perceber que “uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria ‘próprio’, vinculado a sua literalidade (...) seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva”.¹⁰⁰

Dessa forma, examinando tais relações, no trabalho concreto com os textos do *corpus* (basicamente, textos dos livros didáticos e dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 e do Guia do livro didático/1999), deparamo-nos com a entrada de discursos-outros em jogo que tornaram possível o exame do real específico desses documentos.

0. Os procedimentos de análise, por nós desenvolvidos, obedeceram ao interesse de estudar a representação dos Sujeitos nas seqüências discursivas selecionadas sob os critérios específicos da composição do *corpus*. Feito isso, mobilizamos algumas categorias de análise disponíveis na Teoria do Discurso para examinar a relação Sujeito/língua em operação na linguagem e concluímos ser o estudo do sentido e da significação na língua, como dissemos, o *locus* epistêmico do trabalho.

1. Vamos descrevendo as materialidades, em busca de sua especificidade, em busca do real contraditório, efeito da história na linguagem. Partindo dos documentos completos em suas especificidades no tocante às condições históricas de produção rumo às seqüências no trabalho específico com a materialidade da linguagem. Descrição dessa que é a produção

¹⁰⁰ Pêcheux, M., 1997, p. 161. No último capítulo da III Parte do livro - Discursos e ideologia(s) - o autor, como é de seu feitio, entrecruzando possibilidades, define a noção de forma-sujeito do discurso, em que a ideologia não possui um exterior, para propor um ponto de partida em busca do que significa produzir (e “reproduzir) conhecimentos científicos, apontando as condições ideológicas da re-produção/transformação das relações de produção.

de sentido no debate sobre o livro didático e ensino de língua portuguesa no Brasil. Os sentidos produzidos ao funcionar a linguagem.

A estratégia de organização das análises é adentrar o território de certas seqüências lingüísticas a partir da consideração de uma exterioridade anterior produzida no acontecimento histórico no cruzamento de discursos diferentes nesses documentos (“Os Parâmetros”, O Guia de livros didáticos e os livros didáticos). Exterioridade anterior não no sentido seqüencial, cronológico, mas na determinação das condições históricas de produção das práticas lingüísticas no âmbito das políticas educacionais e, por conseguinte, na constituição da *forma-sujeito do discurso*, objeto de nosso interesse.¹⁰¹

Daí, a necessidade de operarmos com noções da Teoria do Discurso, que mobilizadas no trabalho com o *corpus*, proporcionou-nos o entendimento da produção de sentido nos processos discursivos.

2. Por isso, o percurso da análise retoma também o enfoque teórico trabalhado no Capítulo 1, acolhendo um pouco mais do debate sobre a produção de sentido, da significação na língua, inclusive porque “a reflexão sobre a língua” é posta em discussão nos documentos selecionados.

3. Por outro lado, gostaríamos que o leitor acompanhasse o percurso da análise, pensando uma certa historicidade produzida com o deslocamento da posição de autoria do saber lingüístico face às práticas sócio-históricas das políticas educacionais no Brasil. A primeira seção do Capítulo 3 é dedicada a essa reflexão.

Em síntese:

¹⁰¹Pêcheux, M., op. cit., 1997, cap. 3 (A forma-sujeito do discurso), p. 159- 185. Argumentaremos a relevância de alguns pontos do referido capítulo no processo de abordagem do real específico desse trabalho.

- a) Procuramos colocar em discussão a noção de **discurso pedagógico** com a qual nos deparamos na análise;
- b) Instrumentalizamo-nos a partir da articulação entre a *forma-sujeito do discurso* proposta por Pêcheux; e
- c) do percurso de uma semântica histórica da enunciação traçado por Guimarães, sobretudo, no que toca às relações entre *textualidade e argumentação*.

Assim, detalhemos essas categorias do conhecimento.

2.2.2. Discurso pedagógico

É preciso observar o acontecimento enunciativo no cruzamento de enunciados de discursos diferentes: inicialmente, discurso especificamente político, produzido a partir do espaço jurídico da formulação de um corpo de leis em contextos amplos de condições de produção e discurso pedagógico, posições desse quadro jurídico específico de interpelação já que a língua funciona afetada pelo *interdiscurso* que, como dissemos está no espaço em que um discurso irrompe no outro, lugar em que um discurso se constitui pelo exterior específico de uma formação discursiva.

A noção de discurso pedagógico com a qual nos deparamos ao longo da análise é a de “anulação do conteúdo referencial do ensino e a sua substituição por conteúdos ideológicos mascarando as razões do sistema com palavras que merecem ser ditas por si mesmas: isto é, o conhecimento legítimo”.

Nossa análise então se deparou com dois fatores próprios do discurso pedagógico: o aspecto autoritário em que “a apresentação de razões em torno do referente reduz-se ao ‘é porque é’. E o que se explica é a razão do ‘é porque é’ e não a razão do objeto de estudo”. Um outro fator próprio do discurso pedagógico com o qual nos deparamos é o seu caráter de cientificidade, especialmente observado na metalinguagem em que “o conhecimento do fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem, da forma de procedimento, da via de acesso ao fato”.¹⁰²

2.2.3. A *forma –sujeito* do discurso.

A pesquisa avançou processualmente a partir da expressão “forma- sujeito” cunhada por L. Althusser.¹⁰³ A *forma-sujeito* é a existência histórica do indivíduo enquanto agente de práticas sociais (o “hábito” e “uso”, o que “é” e o que “deve ser”) na constituição do efeito ideológico de interpelação jurídica: o aviso, a advertência a fim de que “o devedor cumpra a obrigação de seu encargo”. São práticas construídas progressivamente a partir do fim da Idade Média quando, desprendendo-se da religião enquanto efeito ideológico de interpelação toma forma a ideologia jurídica do sujeito, a forma plenamente visível da autonomia, apoiada em outra prática: a evidência do sentido que sufoca as contradições, os equívocos, assumindo a linguagem como transparente e, portanto, incorrendo no “erro fundamental”: encobrir o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados.

O caráter material do sentido tem relação de dependência com “o todo complexo das formações ideológicas”. A existência histórica do indivíduo se reproduz na mudança de

¹⁰² Ver Orlandi, E., 1996, pp. 15-23.

¹⁰³ Apud Michel Pêcheux, op. cit., 1997, p. 183, nota 31.

sentido das palavras de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam. As palavras não têm sentido próprio vinculado à literalidade. Os mesmos significantes constituem diferentes sentidos quando reproduzidos em diferentes formações discursivas. Eles constituem sentido entre si na mesma formação discursiva. Por outro lado, expressões literalmente diferentes podem ter “o mesmo sentido” no interior de uma formação discursiva: é condição para que cada elemento seja dotado de sentido. O que se verifica é que o “critério *puramente lingüístico* (isto é, de tipo morfossintático) é, em sentido estrito, insuficiente para caracterizar os processos discursivos inerentes a uma formação discursiva.”¹⁰⁴

Na tentativa de entender a produção de sentido nos processos discursivos, nos sistemas de relações de substituição, paráfrase, sinonímia, etc, Pêcheux propõe o estudo do caráter material do sentido a partir do “todo complexo com dominante”, das formações discursivas que dissimulam, através da abstração da transparência do sentido, a objetividade material contraditória do *interdiscurso*: um “algo que fala antes de um outro lugar” sob a dominação do complexo das formações ideológicas intrincadas nas formações discursivas pelo princípio da interpelação, determinador da formação discursiva “dominante”.¹⁰⁵

O *interdiscurso* não é uma dimensão subjacente ao fio lingüístico, um conteúdo paralelo. Está numa dimensão vertical em relação à horizontalidade da cadeia lingüística, o nível do *intradiscurso*. O interdiscurso é da ordem do *EGO*, do assujeitamento ao outro sob

¹⁰⁴ Pêcheux, M. Op. Cit. P. 182, nota 28.

¹⁰⁵ Se a posição teórica do autor faz pensar em espaços discursivos prontos e fechados em posições e conjunturas determinadas, destacamos que “atualmente as formações discursivas são entendidas como espaços de reformulação-paráfrase contraditórios neles ‘próprios’”. Ver Serrani, op. cit. 1993.

a forma da autonomia: processo sócio-histórico em que se constitui-reproduz o efeito-sujeito (interior sem exterior); é o real exterior.

2.2.4. Textualidade, argumentação e semântica histórica da enunciação

Ao retomar o quadro geral da semântica lingüística, construído pelo “trabalho de incluir o excluído por Saussure [*o sujeito, o objeto e a história*] no objeto dos estudos da linguagem” ao longo do nosso século, pensamos não em uma inclusão de dados, nem numa estocagem de fatos, mas entendemos o “sentido como efeito da memória e do presente do acontecimento: posições de sujeito, cruzamento de discursos no acontecimento”¹⁰⁶ Nesse sentido, uma lingüística estruturalista, formalista ou mesmo pragmática não daria conta, pois, temos acolhido ser de fundamental importância a inclusão da história.

Nos trabalhos de semântica dedicados à argumentatividade, Ducrot em seu “As escalas argumentativas”, postulando uma semântica não informativa, considera que “na língua estão formas que, quando utilizadas, marcam a própria enunciação do enunciado”. Essa marcação se dá na língua, através do caráter escalar dos argumentos, da força argumentativa específica dos enunciados em relação a outros enunciados.

Mas, diante da necessidade de lançar mão da situação para explicar tais forças e, assim, desviar-se das relações lingüísticas, Ducrot reformula o trabalho, apresentando as relações de orientação argumentativa como hipóteses que deveriam ser capazes de explicar as relações de sentido dos enunciados e como dependentes não apenas dos enunciados

¹⁰⁶ Guimarães, E. in op. cit. 1995, p. 70.

tomados por argumentos e conclusões, mas de princípios diferentes de argumentação, sustentados por formas tópicas recíprocas, nem sempre satisfatórias.¹⁰⁷

A noção de sujeito ducrotiana é fragmentária por conta do “mentiroso” que se constitui sujeito na instância da fala, dizendo o que sabe não ser verdadeiro na instância do pensamento. Tomando a concepção de linguagem bakhtiniana (a interação social, o dialogismo, os sujeitos distintos na enunciação, várias consciências coexistindo na narrativa), ducrot formula sua teoria do sujeito da enunciação pensando em perspectivas enunciativas relativamente aos lugares de onde se enuncia. Guimarães faz duas objeções à teoria ducrotiana :

a) a concepção de sentido em que a enunciação do enunciado esgota a representação do seu sentido. E isto se dá pela consideração da enunciação enquanto acontecimento no qual não estão consideradas as determinações históricas, já que a caracterização deste acontecimento enquanto histórico diz respeito somente à temporalidade, ou seja, a cada momento tem-se um outro acontecimento.

b) “ao buscar elementos do pensamento de Bakhtin, ele [Ducrot] retira daí um certo conceito de polifonia desentranhado do contexto de sua construção, ou seja, desentranhado da relação autor/personagem (...) A não

¹⁰⁷ Como demonstra Guimarães, E., op. cit., 1995, p. 56. Dado o enunciado “(e) ‘O assassino está morto, não precisamos mais nos proteger’”. “É difícil ver como se poderia sustentar a argumentação de (e) em uma forma tópica como ‘quanto mais morto, menos perigoso’, que teria como recíproca uma segunda forma tópica: ‘ quanto menos morto, mais perigoso’”.

*inclusão da posição do autor é parte do corte ducrotiano que exclui a historicidade da emunciação.*¹⁰⁸

A exclusão da historicidade nos mantém na ilusão do controle da máquina comunicacional; na ilusão, pois há a língua significando ininterruptamente, contradizendo mentiras e verdades, produzindo sentidos. O que poderíamos chamar de “problema” no trabalho de Ducrot é, na verdade, sua posição na prática epistemológica que mantém o princípio estruturalista.

Uma resposta é dada por Carlos Vogt em seu *Intervalo Semântico*. Sua abordagem filia-se a trabalhos preocupados com tratamentos lingüísticos para além das formas lógico-demonstrativas. Formulou a pressuposição como significação implícita que:

*Produz-se a partir de uma razão histórica [grifo nosso] cuja negação implica numa obstrução do diálogo e constitui uma forma de agressão ao locutor, substituindo a discussão possível pela controvérsia provável. “O lingüista não é um terapeuta porque as línguas naturais não padecem de nenhuma forma de doença.”*¹⁰⁹

É o caso de pensarmos o trabalho de Vogt como um deslocamento em relação à proposta de Ducrot, na medida em que abandona a designação das estruturas da linguagem a partir de um tratamento puramente lógico-demonstrativo, da significação lógica, propondo o estudo de formas de significação historicamente necessárias, pois:

¹⁰⁸ Guimarães, E., op. cit., p. 61.

¹⁰⁹ Vogt, C. 1977, p. 32.

É no intervalo entre a língua e a fala, entre a competência e a performance, entre o enunciado e a enunciação que estes marcadores de subjetividade habitam, pondo em xeque a rigidez dessas dicotomias e criando sob a barra (/) do silêncio lógico os túneis de passagem dos murmúrios da história.”(p. 32).

A esses murmúrios da história articulamos a noção de silêncio fundador introduzida por Eni Orlandi. Não se trata do silêncio pela mera ausência física de sons, de palavras; trata-se de compreender:

*O ‘vazio’ a linguagem como um horizonte e não como uma falta (...) O silêncio que instala o limiar dos sentidos (...) Que não está apenas entre as palavras. Ele as atravessa. Acontecimento essencial da significação, ele é matéria significativa por excelência.*¹¹⁰

2.3. Categorias de análise linguístico-discursiva

É num trabalho conjunto de exame da articulação entre o espaço imaginário construído pelas formações discursivas e a cumplicidade das falhas do movimento do fio linguístico discursivo que as categorias de análise fazem sua parte no trabalho. Com elas, sistematizamos a instabilidade das fissuras da linguagem provocada pelo incessante

¹¹⁰ Orlandi, E. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 4ª ed. Campinas, São Paulo, 1997, p-p. 70-71.

deslocamento dos sentidos. E, assim, delimitamos as seqüências em que estão concretamente dispostos, no suporte do fio lingüístico-textual, os fatos de linguagem em sua materialidade não apenas empírica, mas em funcionamento discursivo, ou seja, é possível editar o *corpus/arquivo* em si, cujas análises passamos a apresentar no próximo Capítulo.

A partir da sistematização dos mecanismos de entrada desses discursos (repetições, lugares vazios, encaixes e algumas formas de metaenunciação), definimos algumas **categorias de análise** que agora passamos a apresentar. Vejamos.

2.3.1. O pré-construído

Nosso movimento de abordagem inicial buscou, no que consideramos fissuras da linguagem, os locais de entrada do Outro nos domínios do Eu enunciativo constitutivamente heterogêneo. Essa heterogeneidade,¹¹¹ verificável na espessura da linguagem, decorre do caráter histórico do acontecimento que comparece na linguagem discursivizado. Os ditos históricos atravessam os dizeres dos sujeitos, aqueles que dizem “eu” e, mesmo à revelia desses sujeitos, entram em contato com suas falas fazendo minar “pontos de vista” externos, negando-lhes qualquer plenitude em termos de autonomia intencional. Quando nos empenhamos em trabalhar a noção de Sujeitos na relação com a língua, nosso interesse se coloca nas formações ideológico-discursivas constitutivas da relação.

¹¹¹ A noção de heterogeneidade constitutiva tomamos em Authier-Revuz, J. , 1998. Trabalhando os efeitos de sentido junto às dobras da linguagem, nos lugares de metaenunciação, a autora contribui, e muito, na construção do espaço de compreensão do sujeito no domínio lingüístico.

Diante do contato entre o “dito” e o “dizer”, entre o objeto lingüístico e o objeto histórico no plano do discursivo, a coexistência de enunciadores não é mera perspectiva polifônica, a exemplo do modelo de semântica da enunciação de O. Ducrot¹¹². Tomaremos o acontecimento enunciativo na perspectiva histórico-social introduzida por E. Guimarães¹¹³. Nessa perspectiva, a língua funciona movimentada pelo interdiscurso.

Assim, mobilizamos a categoria do *pré-construído* proposta por P. Henry para o estudo do interdiscurso na língua. São construções anteriores e exteriores que entram no fluxo da prática lingüística, produzindo sentido nos enunciados; são ditos de domínio público, construções elaboradas sócio-historicamente. Não são apenas os ditados populares, são formas do dizer que escapam ao controle do indivíduo, pois não há como se esquivar da condição obrigatória do ser social: ocupar posições sócio-históricas e veicular práticas lingüísticas, sorrateiramente atribuídas às evidências do “contexto situacional”.

Uma vez tomada essa forma de existência histórica, somos identificados por formações discursivas fundadoras da unidade (imaginária) do sujeito. Nesse movimento, elementos do interdiscurso constitutivo dos traços daquilo que nos determina justamente nas práticas lingüísticas quando discursos são re-inscritos na língua nos identificando a formações ideológicas.

Para avançar no conhecimento sobre o interdiscurso na língua, Pêcheux mobilizou a noção de *pré-construído* e apontou uma outra categoria (perpendicularmente posicionada em relação ao intradiscurso e ao interdiscurso: o *discurso transverso*¹¹⁴ que opera com os

¹¹² Ducrot, O., 1987.

¹¹³ A esse respeito, estamos trabalhando basicamente com três textos. Guilhaumou, J. & D. Mالدیدیر. “Da enunciação ao acontecimento discursivo em análise de discurso”. In: Guimarães, E. (org) *História e sentido na linguagem*. Campinas, Pontes, 1989; e Guimarães, E. “Enunciação e história”. In: *Texto e argumentação*, 1987; Uma boa resenha crítico-bibliográfica encontramos em Dias, Luiz Francisco. , 1996, pp. 15-27.

¹¹⁴ Gostaria de aproveitar a introdução dessa categoria de análise para pôr em discussão a espacialidade que se constrói como arcabouço da elaboração teórica. Falo das noções de horizontalidade (do intradiscurso, da

efeitos de sentido constituídos a partir de relações como causa/efeito, metonímia e sintoma, co-referências, articulações que garantem o funcionamento do discurso, pois é o que o sustenta enquanto construção na instância da letra no nível do consciente, da ilusão do domínio cognitivo. Mas como nos dirigimos a um Outro, também ocupado sócio-historicamente, várias vozes inconscientemente irrompem no discurso em certas aposições ou incisões, por exemplo. Dessa forma, nesse jogo de incorporação-dissimulação inconsciente, a forma-sujeito se representa no intradiscurso.

Assim, a categoria do **pré-construído**, proposta por P. Henry, tem se mostrado útil em nossas análises na medida em que “dizeres” da tradição do discurso pedagógico¹¹⁵, da autoria do livro didático e da política educacional do governo encontram formas de encaixe sintático na espessura da linguagem abrindo atalhos para o espaço dos processos discursivos em que se constrói a representação dos Sujeitos, lugar de nosso interesse.

2.3.2. A volta meta-enunciativa

A **volta meta-enunciativa**, uma outra categoria, igualmente útil, se mostra em operações muito comuns no gênero livro didático. São mecanismos sintaticamente diversos (basicamente em orações explicativas), mas cujo propósito é **“fixar” explicitamente um sentido**. Na medida em que o enunciador assim opera, o efeito de sentido é o extremo oposto: “é uma atestação da realidade enunciativa do não-um do sentido (...) a ‘falha’ do

cadeia linguística), verticalidade (do interdiscurso), perpendicularidade (do discurso transversal) que compõem um quadro de lógica cartesiana (?). Até que ponto esse arcabouço pode limitar o desempenho do instrumental analítico?

¹¹⁵ Nesse nosso percurso é, necessariamente, referência o discurso pedagógico nos moldes caracterizados em Orlandi, Eni. “O discurso pedagógico”. In: *A Linguagem e seu funcionamento*, 1996, pp.15-23. Nesse artigo, analisando o percurso da comunicação pedagógica (Quem ensina? O quê? Para quem? Onde?), a autora procura caracterizar o discurso pedagógico enquanto discurso autoritário no domínio de sua circularidade na medida em que se garante, garantindo a instituição Escola.

primeiro plano, através de uma operação contextual de eliminação em X de um sentido inoportuno que, no entanto, X autoriza ou favorece”.¹¹⁶

2.3.3. A ressonância interdiscursiva

Uma terceira categoria é a **ressonância interdiscursiva** que remete a construções de representações próprias das formações discursivas em questão.

Para analisar as seqüências, mobilizamos os lugares em que fica marcado o percurso da repetição na linguagem:

- a) Itens lexicais presentes no discurso como equivalentes ou sinônimos ou itens com a mesma raiz;
- b) Construções lingüísticas parafrásticas, e
- c) Estratégias discursivas, recorrentes modos de dizer para a representação de referências no discurso modos de dizer recorrentes no discurso (tais como, por exemplo, expressar recorrentemente agentes explícitos ou definir a referência também afirmativamente ou negativamente).¹¹⁷

Tendo em vista essas categorias do conhecimento e de análise, passemos então às análises propriamente ditas.

¹¹⁶ Authier-Revuz, J. In: op. cit., p. 31

¹¹⁷ Essa especificação da construção material das ressonâncias foi elaborada pela Prof. Dra. Silvana Serrani-Infante em Texto apresentado no 7th International Pragmatics Conference, Budapeste, 2000. “These recurrences in textuality or intertextuality lead to the building of discursive representations of the major meanings. To present results of the studies quantitative observations will be made, even though the emphasis was on discursive meaning, which is obviously of a qualitative nature”. Esse trabalho encontra-se no prelo da revista DELTA.

Segunda Parte

Capítulo 3: O real específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997

Esse Capítulo é dedicado à análise do real específico dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997, ou seja, ao real sobre o qual “o pensamento vem dar no entrecruzamento da linguagem e da história”¹, um real afetado pelas formações ideológico-discursivas. É, pois, nesse sentido que mobilizamos as categorias do conhecimento e de análise linguístico-discursiva.

Antes, porém, faremos um breve apanhado de uma certa discussão sobre o currículo enquanto artefato sócio-histórico e um pouco de história a respeito das posições detentoras do saber linguístico para o ensino no Brasil.

a) Historicidade nos documentos

Nesse ponto, faremos uma reflexão sobre a entrada de interesses de classes sociais em propostas curriculares de ensino e sobre a historicidade das práticas linguísticas das políticas educacionais no Brasil, lembrando que as discussões são sempre abordadas tendo em vista a reflexão sobre a língua do ponto de vista da Teoria do Discurso. Essas reflexões mobilizaram a análise do nosso *corpus* propriamente dito desde o início da pesquisa.

3.1. Currículo, classes sociais e discursividade

¹ Pêcheux, M., 1997, p. 44.

Não se trata de fazer um percurso historiográfico do documento, o que demandaria uma outra pesquisa, mas de pensar que há determinantes sócio-históricos marcando o movimento de recorte do conhecimento válido para figurar na escolarização. E, nesse movimento, operam formações discursivas.

Há toda uma bibliografia sobre o assunto. O programa de pesquisa do Professor Ivor Goodson da University of Western Ontario, Canadá, dirige-se à forma de determinação da validade de certos conhecimentos, valores e habilidades considerados como verdadeiros e legítimos numa época.²

3.1.1. A história produzindo sentidos

Em *Curriculo: a invenção de uma tradição*,³ Goodson oferece dois exemplos para marcar a importância de se estudar a construção social do currículo. No primeiro, um estudo de Villiamy sobre música escolar (1976, p. 24-25) aponta um conjunto de prioridades sócio-políticas e, a partir daí, uma teoria curricular dicotômica (música erudita/música popular) limitando a Escola à “música erudita”.

De nossa parte, interessa pensar a pegada disjuntiva em que “um objeto X não pode ter a ver ao mesmo tempo com a propriedade P e a propriedade não-P”⁴. Dessa forma, o ensino é, de antemão, posto num espaço logicamente estabilizado, impróprio à reflexão. Deslocar-se dessa pegada deve ser o grande trabalho dos que se dedicam à elaboração de propostas de ensino. O que não é fácil, visto que há uma história produzindo, como no exemplo, os sentidos erudito e popular, dentre outros devidamente domesticados.

² Goodson, Ivor F. , 1995.

³ Op. cit. Cap. I, pp. 17-28

⁴ Ver Pêcheux, M., op. cit. 1997. Cap. II. “Ciência, estrutura e escolástica”, pp. 29-42.

Science for the People de David Layton (1973) é o segundo exemplo. O autor descreve o caso da formação do currículo escolar de ciências denominado “Ciências de coisas comuns” que se limitava à Escola da classe operária britânica do século XIX. Lord Wrottesley, presidente da comissão parlamentar da Associação Britânica para o avanço da Ciência viu, em 1860, no desenvolvimento da capacidade de raciocínio, a partir do ensino das “Ciências das coisas comuns”, uma ameaça para a hierarquia social. Assim a ciência foi eliminada do currículo elementar. Mais tarde reapareceu de uma forma diluída, “um conjunto de conhecimentos inseridos como relíquias em compêndios e livros de textos”. A respeito desse exemplo de “construção social do currículo”, gostaríamos de dizer que não há garantias de que o ensino será de *tal ou outra* forma face à proposta de ensino, pois há sempre o lugar do equívoco, onde opera o inconsciente.

Como forma de não aceitar versões “tradicionais” e “pressupostas” para o ensino, Goodson propõe um exame “mais aprofundado” do currículo, considerado-o o clímax de um longo e contínuo conflito, um processo que “inventa tradição”. Nesse caso, destacamos a importância do diálogo com a tradição pelo simples fato da proposta de ensino estar numa história específica e dela não há como escapar.

*A forma curricular: notas para uma teoria do currículo*⁵ apresenta a noção de “mentalidade” [aspas dele] principalmente nos trabalhos de Shapin e Barnes (1976) que, ao analisarem a “retórica” da pedagogia na Inglaterra do período 1770 –1850, encontraram um acordo significativo em relação à mentalidade dos sujeitos dos programas. “Diferentes mentalidades foram atribuídas às pessoas, dependendo de elas provirem das ‘ordens superiores’ ou das ‘classes inferiores’” (p. 86).

⁵ Op. cit. Cap. V, pp. 81-98.

Segundo Goodson, o trabalho dos autores apresenta um quadro dicotômico em que o caráter *sensual, concreto, simples e passivo* do pensamento das ordens inferiores contrasta com as qualidades *intelectuais, verbais, abstratas, complexas, sofisticadas e ativas* do pensamento da classe alta. Desse quadro, relacionado com a evolução do conhecimento escolar, surgiu uma “barganha diabólica”: exigia-se que o conhecimento fosse “adequadamente distribuído” no processo de ascensão social, hierarquicamente favorecendo a “cabeça mais do que as mãos”.

Como resposta estrutural aos privilégios das classes superiores, na década de 1850, a escolarização criou vínculos com as universidades através da criação dos primeiros conselhos de exames. Assim, institucionaliza-se no currículo o *poder de diferenciar* o conhecimento de acordo com a ordem social: “à medida que se ia descendo os diversos níveis de escolarização, percebia-se que o currículo se tornava progressivamente mais rudimentar, era transmitido mecanicamente e tinha uma ‘orientação prática’”. (p. 89)

Quase um século mais tarde, o Relatório Norwood (Curriculum and Examinations, 1943) marca a institucionalização de uma ordem sócio-política, e baseado na hierarquia das mentalidades, chega-se ao *Ato da Educação* em 1944, à escolarização tripartite com diferenciação vertical:

- a) Escola secundária (acadêmica, rumo à universidade);
- b) Escola técnica (conhecimento técnico); e
- c) Escola moderna (prática/manual).

Mas, com a eleição de um governo social-trabalhista em 1945, iniciou-se a busca de uma escola unificada para “eliminar o separatismo na educação secundária”. Nesse sentido, cria-se a escolarização integrada confinando “sob um mesmo teto” diferentes alunos. Ocorre que no fluxograma da Escola Integrada reaparece horizontalmente a diferenciação tripartite das matérias em “acadêmicas, técnicas e manuais/práticas” e a classificação dos alunos em “acadêmicos e não-acadêmicos”. E com isso:

*A forma acadêmica do currículo era sistematicamente favorecida pela máquina de recursos e finanças. Por isso, um modelo que priorizava certos grupos sociais era substituído por um processo aparentemente neutro que priorizava formas de currículo. Todavia, embora tenha mudado o nome, o jogo era quase o mesmo. Não surpreende, portanto, que grupos sociais semelhantes continuasse a beneficiar-se, e que outros grupos sociais, também como antes, estivessem em desvantagem. Entretanto, a internalização da diferença camuflou efetivamente este processo social de preferências e privilégios.*⁶

Nossa análise, contudo, não terá como objetivo evidenciar uma relação de confronto direto entre classes, mas tomará como ponto de partida as condições de produção no quadro jurídico-administrativo (econômico, político) governamental. Priorizaremos não o caráter modelar e condicionante do currículo (bipartite/tripartite etc.) que favorece empiricamente a determinadas classes sociais, mas a relação de preponderância de formações discursivas nas formas materiais da linguagem.

⁶ P. 98.

3.2. Saber lingüístico para o ensino no Brasil: um pouco de história

Queremos uma reflexão sobre a historicidade das práticas lingüísticas das políticas educacionais no Brasil em relação ao ensino da língua portuguesa a partir da sua gramatização⁷, momento em que se legitima a constituição de um Sujeito nacional.

Nesse lugar, há uma história que aparece como não dita diretamente pelas sentenças desses documentos, vinda de outros documentos das mesmas instituições (Estado e Escola), dos mesmos “pólos de resposta às múltiplas coisas-a-saber”.⁸

O processo dessa história fica marcado no colégio Pedro II, onde um grupo de lingüistas se empenha em modificar os estudos sobre o Português no Brasil, objetivando deslocar o ensino da influência portuguesa. O resultado desse empenho se fez presente num programa para os exames preparatórios de língua portuguesa, organizado por Fausto Barreto em 1887.

Não é um momento, digamos, “estaca zero” do processo, pois esse trabalho não concebe a história como uma sucessão de momentos, visto que dessa forma não escaparíamos de uma formação ideológica positivista. A história é para nós a incessante e instável positividade resultante da produção de sentidos.

Mas, de algum modo, é importante pensar sobre a época em que o debate intelectual tomava posição buscando diferenciar o Brasil de Portugal relativamente à língua nacional

⁷ “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. Auroux, S., 1992, p. 65. Nesse trabalho, Auroux procura mostrar como a gramatização foi a base do processo de dominação ocidental e européia em relação ao resto do mundo. É a partir dessa noção de instrumentos lingüísticos que temos visto o livro didático, como uma ordem imposta por um lugar externo. “A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento lingüístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram juntos na competência de um mesmo locutor”, p. 69.

⁸ Ver Pêcheux, M., Op. cit. P. 34.

no movimento das formações ideológicas que passa a significar nos “instrumentos lingüísticos” (gramáticas e dicionários) que dando início a gramatização brasileira do português. Várias gramáticas são publicadas a partir do programa de Fausto Barreto: as de Alfredo gomes, João Ribeiro, Pacheco Silva e Lameira de Andrade.

É Maximino Maciel⁹ o primeiro a descrever esse processo de gramatização. Em seu *Breve retrospecto sobre o ensino da língua portuguesa*, publicado na sua Gramática Descritiva em 1910. Maciel faz uma análise do que chamou de Renascença dos estudos filológicos no Brasil da virada do século quando:

Os espíritos dir-se-ia que acordavam para transfundir na linguística o critério experimental e positivo, rompendo de vez com a tradição e a rotina, immobilizadas na deficiência de incentivo, apesar da nova orientação que se vinha impondo aos poucos que se dedicavam a esses estudos.

Momento em que:

Realisara-se portanto a remodelação geral da gramática: expungiram-se-lhe os defeitos e a metaphysica da escola de Soares Barbosa, Bento José de Oliveira, Lage, Sotero dos Reis, Freire (de São Paulo), Soares Passos e outros, Escola a que chamamos classica em contraste à actual a que conferimos o titulo de positiva¹⁰

⁹ “Maximino de Araújo Maciel é sergipano de Rosário do Catete, onde nasceu em 20 de abril de 1866 (há registros que dão seu nascimento em 1865). Fez estudos preparatórios no Ateneu Sergipense. Mudou-se para o Rio onde fez o curso de Direito de 1890 a 1894 e depois o de Medicina de 1896 a 1901. Exerceu a medicina e lecionou no Colégio Militar para o qual foi nomeado catedrático de Português em 1893. Faleceu no Rio de Janeiro em 1923”. Informações colhidas na revista *Relatos* n° 3/ junho – 1996 (coordenada pelo Prof. Dr. Eduardo Guimarães), uma publicação do Projeto História das Idéias lingüísticas: construção de um saber metalingüístico e a constituição da língua nacional (DL – IEL – UNICAMP / DL FFLCH – USP).

¹⁰ Ver *Relatos* n° 3, p. 11.

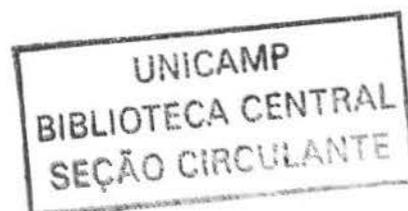
Essa posição político-intelectual direcionada ao ensino nos interessa particularmente. Nela, freqüentemente, ressoa o discurso do “novo” ao qual o ensino precisa corresponder, ou seja, há algo pronto para o ensino. Com isso, as condições para deslocamento na subjetividade estão sempre restritas a um espaço em que a autoria é negada a professores e alunos. Note-se o que diz Domicio Proença Filho em seu *Língua portuguesa, literatura nacional e reforma do ensino*, em capítulo intitulado *A Nova situação do ensino da língua portuguesa*:

*Dai a grande e urgente necessidade da atualização dos professores e da reformulação dos cursos de formação de pessoal docente. Dai a notável importância dos cursos de reciclagem reclamados pela realidade brasileira, onde muitos professores não passaram pelos estabelecimentos de preparação específica e usaram apenas a sua habilitação em outra área para ajuda ainda indispensável na tarefa árdua de formação dos jovens, e outros, numa conformação adequada, carecem de situar-se diante das novas colocações trazidas pela reforma.*¹¹

Queremos uma leitura crítica desses documentos (os “Parâmetros” e os livros didáticos) no sentido de que o Sujeito enunciativo, objeto de nossa análise, está ocupando “o lugar daquele que diz oficialmente o que deve ser feito”.

Levamos em conta o que Eni Orlandi considera um “deslizamento cada vez mais forte de uma posição política e intelectual para uma posição marcadamente científica” em relação ao ensino. O deslizamento a que se refere é da autoria do saber sobre a língua que deixa de ser uma posição do gramático (de 1880 ao início do século XX) e passa a ser do lingüista:

¹¹ Filho, D., 1973, p. 50.



Com a NGB (1959) este estado de coisas muda sensivelmente, quando é uma comissão que, a partir de um decreto, estabelece a homogeneidade de uma terminologia que des-autoriza as variadas posições (gramática geral, gramática histórica, gramática análitica, gramática descritiva etc.) dos gramáticos do século XIX que traziam para si a responsabilidade de um saber sobre a língua.¹²

Na análise feita por Goodson, interessaram a ele os dados empíricos a partir dos quais uma dada relação de classe se mantém. A nós interessa o movimento dos sentidos na linguagem operando fora do controle dos dirigentes classistas, mas em acordo com a posição de autoria do saber sobre a língua dadas as condições sócio-históricas de produção. A história produzindo sentidos.

Dessa forma, a análise apresentada a seguir irá examinar o espaço reservado para reflexão sobre a língua em demarcação feita por formações discursivas sem relação direta com interesses de classe pré-definidos.

b) Formações discursivas na materialidade da linguagem: reflexão sobre a língua nos Parâmetros Curriculares nacionais/1997.

Como o ensino fundamental parece ter sido “o carro chefe” do primeiro mandato do atual governo brasileiro, nosso gesto inicial de composição do *corpus* desta pesquisa se voltou para o discurso governamental/MEC nos *Parâmetros Curriculares Nacionais/1997*.

O Estado, a gramática, a autoria. In: Relatos nº 4, 1997, pp. 5-11.

Esse gesto nos parece pertinente, pois aí observamos o ensino da língua portuguesa no bojo de condições de produção e formações discursivas específicas da política educacional vigente.

Ao adentrarmos o campo material da análise, ela já se processa ao pensarmos uma certa anterioridade específica do currículo enquanto artefato sócio-histórico. As propostas de ensino guardam suas especificidades em relação às condições sócio-históricas de produção, mas freqüentemente se instituem negando o estabelecido e remarcando o dizer e o não dizer, redelimitando o possível, reinstituindo parâmetros.

Nesse sentido, nosso movimento de análise/descrição segue a linearidade a que se submete a leitura, mas vai em busca dos lugares onde “o pensamento vem dar no entrecruzamento da linguagem e da história”, assim:

O princípio dessas leituras consiste, como se sabe, em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não ditos no interior do que é dito.

¹³

O estudo das materialidades percorreu os caminhos traçados pelas categorias de análise e os vários percursos tornaram possível o exame de formações discursivas em funcionamento no quadro jurídico do ensino. Afetado por essas formações, o Sujeito enunciativo irá operar, demarcando as possibilidades de reflexão sobre a língua a partir da proposta. Apresentemos, então, as análises lembrando que estaremos mobilizando categorias: a **ressonância interdiscursiva** e o **pré-construído**.

¹³ Pêcheux, M., Op. cit. P. 44

3.3. O professor no espaço discursivo governamental

Inicialmente, o movimento de descrição recortou para análise dois textos de “apresentação”: o dos “Parâmetros” (*Ao professor*) e o de um outro documento, o *Guia de livros didáticos* (*Caro professor*) que figurará na análise do real específico do livro didático, no próximo Capítulo.

3.3.1. A formação discursiva da força do trabalho participativo

O Sujeito enunciativo se coloca na posição do “Um” que define os papéis a serem desempenhados, define as posições a serem ocupadas. Sua posição discursiva é a de quem “auxilia”, “compartilha”, “participa dessa jornada”, “orienta”, “ajuda a refletir”, “oferece”, “aperfeiçoa” etc. Vejamos algumas seqüências:¹⁴ a análise desses textos teve como foco as marcas dos itens lexicais trabalho/participação-contribuição, lembrando que o interdiscurso ressoa em significantes diferentes.

(1) “Nosso objetivo é **auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário** de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos...” [I, 4].

(2) “Esta **soma de esforços** permitiu que eles fossem produzidos no contexto das discussões pedagógicas mais atuais...” [I, 20].

¹⁴ Marcamos as seqüências com o número de ordem da exemplificação, entre parênteses no início da seqüência, e a indicação de sua localização no anexo e número da linha no texto, constam entre colchetes.

(3) “Ele [o “Guia”] é **resultado de um árduo trabalho** de análise e avaliação pedagógica...” [II, 6].

(4) “**Muitos participaram dessa jornada** orgulhosos e honrados de poder **contribuir para a melhoria** da qualidade do ensino...” [I, 18].

(5) “Este Guia foi elaborado com **a intenção de subsidiá-lo** na escolha do livro didático...” [II, 5].

(6) “Assim, além de **orientar sua escolha**, o Guia tem-se revelado um instrumento norteador para produção de materiais didáticos...” [II, 15].

(7) “E esperamos, por meio deles, estar **contribuindo para a sua atualização profissional** – um direito seu e, afinal, um dever do Estado”. [I, 29].

(8) “A **contribuição aqui oferecida** será a de **ajudá-lo a refletir** sobre questões relativas à qualidade das propostas veiculadas pelos livros.” [II, 20].

(9) “Para o sucesso da escolha, **a sua participação é fundamental e imprescindível**”. [II, 30].

É a repetição da posição de quem contribui/participa do Outro e o domina de tal modo que uma Outra voz irrompe o discurso interdiscursivamente para dizer o que não

precisaria ser dito, mas entra para dar manutenção à ilusão do Outro como parte também dominante no processo. É nesse sentido que a ressonância interdiscursiva funciona em (9) como um pré-construído, que entra como forma de reafirmar o Outro nos domínios da discursividade ao tempo em que o mantém na ilusão do autocontrole.

Constrói-se um perfil discursivo do “Outro” carente de todas as ações ausentes no espaço jurídico de suas funções: “Nosso objetivo é auxiliá-lo *na execução de seu trabalho*”.

“Compartilhando seu esforço diário

Soma de esforços

Muitos participam dessa jornada

Subsidiá-lo/orientar sua escolha/ajudá-lo a refletir

Contribuindo para sua atualização

A contribuição aqui oferecida”.

A ressonância interdiscursiva dessas marcas lingüísticas se apropria do espaço do dizer/fazer do Outro. Ou seja, estamos examinando uma posição construída e não o interlocutor virtual do texto. Essas marcas na linguagem constroem um dizer que se pretende venha a ser um Outro em relação ao qual o Sujeito se identifique. Há um jogo enunciativo em que pressupostos discursivos são tranqüilamente colocados como sendo comuns aos interesses das partes, postas como não contraditórias, não conflitantes. A repetição do discurso que não está no conteúdo, mas atravessa a linguagem, constrói a ilusão da não contradição, justamente porque escapa ao domínio cognitivo.

Assim, impõe-se ao professor o “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” (PCN, p. 6). Como se as noções aí embutidas – reconhecimento, consciência e nossa sociedade - fossem homogêneas e não atravessadas por conflitos ideológicos. Eis um traço bem característico do espaço discursivo da política educacional do governo, objeto de nosso estudo: opera exatamente com o fim dos conflitos, com o estabelecimento do sentido único. A repetição, a ressonância interdiscursiva apaga os conflitos e, nesse sentido, vai se configurando uma formação discursiva: a do trabalho participativo.

O Sujeito enunciativo joga com o potencial polifônico da linguagem, fazendo ser do “Outro”, o ponto de vista “Seu”: “Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes” (ver anexo I). “Sabemos?” Quem sabe? Um eu/tu homogêneo? “Recursos culturais relevantes?” Quais? Para quem? Não estamos buscando resposta, pois elas já são dadas: “sabemos”.

Gostaríamos de finalizar a exposição da análise dessa formação discursiva apresentando a ressonância de determinados elementos pré-construídos do interdiscurso funcionando na materialidade da linguagem: a) a entrada de imagens do registro do imaginário, da ordem da representação no fluxo lingüístico; e, b) a mudança de modalidade redacional, da narrativa para a descrição. Vejamos:

(10) “É com alegria que **colocamos em suas mãos** os Parâmetros Curriculares Nacionais...” [I,1].

(11) “O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) **está fazendo chegar às suas mãos**, o Guia de livros didáticos de 5ª a 8ª séries...” [II, 2].

(12) “**Para fazer chegar os Parâmetros à sua casa um longo caminho foi percorrido...**” [I, 18].

(13) “**O trabalho (...) está em permanente processo** de aperfeiçoamento”. [II, 10].

Apesar de serem textos preponderantemente informativos/descritivos, são introduzidos por narrativas em tempo presente imediatamente substituídas pela descrição nos respectivos parágrafos seguintes.

Queremos por à mostra o efeitos de sentidos dos seguintes enunciados:

“Está fazendo chegar;

Para fazer chegar;

Longo caminho foi percorrido;

Está em permanente processo”

O sentido do movimento é ressonância discursiva da força do trabalho. Na linguagem, o movimento aparece na narrativa enquanto modalidade redacional: é ação “longa” e “permanente”.

Por outro lado, o caráter do “já-dito” em outro lugar que irrompe no discurso, interdiscursivamente, através da ressonância do item lexical “mãos”, nas expressões **em**

suas mãos, às suas mãos, e, noutra significante, **à sua casa**: entram, interdiscursivamente, os ditos: *fiz a minha parte, está em suas mãos* e o bíblico: *lavo minhas mãos*.

Nesse sentido, a imagem enunciativa que vai sendo construída para o Sujeito-professor é marcada por uma posição acuada e responsável pelo que vier a ocorrer. Se no espaço discursivo da proposta de ensino governamental, a força do trabalho é uma formação discursiva, o professor como elo da cadeia do ensino, tomado por essa formação, está impedido de se omitir, sob pena de pesar sob ele a culpa do fracasso escolar. Aqui entra um expressivo traço da posição do Sujeito-professor: sua parte já está pronta, afinal, é um processo discursivamente determinado.

3.3.2. O “atual” e a “consciência de mundo” como falta no Outro ¹⁵

Algumas marcas instituem o “novo” como falta no Outro”. ¹⁶ Talvez, objetivando fugir desse lugar intradiscursivamente comum, os “Parâmetros” operam na enunciação em outras marcas significantes (atual/consciência de mundo) fazendo significar uma deficiência a ser indiscutivelmente reparada no professor, já que o “Um” “faz a sua parte”; e mais: no escopo dos implícitos, essas são marcas pautadas pela ameaça. Vejamos:

¹⁵ Dada a concepção de texto enquanto dispersão discursiva, mobilizamos a entrada de outros textos do *corpus* para esse ponto da análise.

¹⁶ A esse respeito ver Coracini, M. J. 1999, p. 17. No percurso da análise dos estudos de/ sobre livro didático, a autora aborda a entrada desse discurso a partir da perspectiva foucaultiana donde o novo se constrói pelo “já-dito”. Observa como na escola e na sociedade de uma forma geral, o adjetivo “novo” opera na produção de sentidos. Adverte também que o lingüista aplicado “ao propor uma nova abordagem inovadora não se dá conta que apenas desloca o seu olhar de uma forma para a outra (...) mantendo a visão segundo a qual, aprender linguas equivale a aprender formas, a tomar consciência de um processo como se este fosse inteiramente cognitivo”, p. 22.

(14) “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...” [I, 10].

(15) “Esta soma de esforços permitiu que eles [os PCN’s] fossem produzidos no **contexto das discussões pedagógicas mais atuais...**” [I, 20].

Em (14), a estrutura correlativa do período composto, vista intradiscursivamente, na linearidade lingüística, põe em relevo o conjunto dos correlatos: “os domínios do saber tradicional/preocupações contemporâneas”. Mas, o estilo elíptico é exatamente o lugar de entrada do interdiscurso. No lugar vazio do paralelismo, penetra o discurso do “atual como uma falta no Outro”. A “ausência de preocupações contemporâneas” no trabalho escolar, dedicado apenas aos domínios do saber tradicional.

Por outro lado, o que falta no “Outro” é “soma de esforços”, pois isto, sim, permite o acesso às “discussões pedagógicas mais atuais”; vide (15). Portanto, não se preocupar com o contemporâneo é falta de esforço do “Outro”. E isso posto em termos de enfrentamento, mas sem contradições já que é de mão única o caminho a ser percorrido; como em (14), abre-se espaço para, em meio ao discurso “da alegria (10), do orgulho e da honradez”(04), o discurso da ameaça plenamente configurado em (16) e (17).

(16) “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...**” [L,15].

(17) “E esperamos, por meio deles, estar contribuindo **para sua atualização profissional – um direito seu e, afinal, um dever do Estado**”. [L, 30].

Percebamos, aí colocado, um espaço jurídico de direitos e deveres, onde o Sujeito enunciativo se movimenta no sentido de advertir o Outro. Os direitos aparecem como efeito das formações ideológicas que atravessam o espaço discursivo dos deveres da política educacional do Estado. A repetição das marcas e o efeito de sua ressonância interdiscursiva constituem o Outro-aluno com uma falta. Nesse sentido, há no Aluno, e fora do seu alcance, um lugar a ser ocupado por essa formação discursiva. Vejamos um conjunto de outras marcas produzindo o efeito de denegação de autoria: a proposta de participação em lugar já pronto.

As marcas da **consciência de mundo** se põem também como uma falta no Outro. Mas, resolvemos cuidar individualmente desse trajeto, pois nele as concepções de linguagem e as representações dos Sujeitos dão a locação do espaço para deslocamento na subjetividade proposto na enunciação dos livros didáticos.

Inicialmente, gostaríamos de pôr em discussão a noção de Sujeito Escolar frente ao que o discurso chama de Mundo. Percebe-se que “Sujeito Escolar” e “Mundo” são noções absolutamente descoladas. O Sujeito Escolar aparece como um “Adão” nulo de saberes e o ensino de língua portuguesa se apresenta então como uma “tábua de salvação”, um “Jesus

Cristo” de acesso à redenção. Seleccionamos algumas seqüências, não como exemplos, mas como formas materiais específicas da movimentação dos sentidos:

(18) “Surpresas, alegrias, problemas, mistérios, aventura são ingredientes do **mundo que nos rodeia**”. [III, 2].

(19) “Mexer com as palavras, às vezes, pode parecer muito complicado, mas é o único jeito de apreender o **mundo que nos cerca**, pois tudo começa com elas”. [IV, 1].

(20) “Por outro lado, gostaríamos que este livro colaborasse para transformar sua sala de aula em um lugar cada vez mais agradável, onde se possa cantar, teatralizar, brincar, aprender, ensinar e, principalmente, **tomar consciência do mundo**”. [V, 8].

(21) “Em outras palavras, procuramos ser a chave dessa porta que, ao ser aberta, nos mostra **um caminho para o sentido da vida**. Seja bem-vindo!” [IV, 6].

“Discussões pedagógicas mais atuais”

“Enfrentar o mundo atual”

“Para sua atualização profissional”

“Preocupações contemporâneas”

“Ingredientes do mundo que nos rodeia”

“Aprender o mundo que nos cerca”

“Tomar consciência do mundo”

“Mostrar um caminho para o sentido da vida”

Essas seqüências colocam na materialidade da linguagem uma concepção de língua, sobretudo a escrita, como um instrumento de razão existencial humana. O discurso põe duas alternativas: ou a Escola, o Ensino de Língua e a vida, ou, a exclusão, o “Não-Ser”. A esse respeito Eni Orlandi (1988) afirma:

A minha posição, já se vê, é a de que se deve atravessar o imaginário e trabalhar a repetição histórica. Acessar os discursos para refletir e não apenas reproduzir. Ai não se trabalharia o erro, mas o equívoco constitutivo da relação língua/história, em seus processos de significação. Desse modo, o sujeito estaria trabalhando o acontecimento da língua nele e não a língua como um instrumento. ¹⁷

Em síntese: a formação discursiva do trabalho participativo incide na constituição do Sujeito-professor marcando-o como parte de um processo pronto e não-contraditório. Em contrapartida, o Sujeito-enunciativo se põe positivamente à frente no processo histórico, de tal modo que o Sujeito-professor é marcado por uma falta, uma incompletude: a desatualização e, nesse sentido, uma segunda formação discursiva constitui-se enquanto ameaça: a atualização.

É pensando essa configuração de formações discursivas que em síntese são pautadas por uma pegada disjuntiva, pela busca de um lugar de proposta seguro, logicamente estabilizado, pelo apagamento das contradições e pela ameaça que constrói o Outro como

¹⁷ P. 206.

uma falta. Avançamos, pois, no sentido de compreender melhor a especificidade desse real dos “Parâmetros”.

3.4. Limites à reflexão: discurso da diversidade, da atividade e da participação

A partir desse ponto, retornamos à descrição/análise seguindo a movimentação dos sentidos a partir da ordem do próprio fluxo lingüístico dos “Parâmetros”, mas privilegiando os trajetos interdiscursivos.¹⁸

Considerando ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e **pluralidade cultural**, os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam oito pontos como objetivos gerais do ensino fundamental. Dentre eles, a relação sujeito/língua é posta nos seguintes termos:

(22) “Que os alunos sejam capazes de utilizar as **diferentes linguagens** – verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio de produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a **diferentes intenções e situações** de comunicação” (p. 8).

Inicialmente, observamos uma certa “preocupação com a diversidade”: pluralidade cultural, diferentes linguagens, diferentes contextos (público e privado), diferentes intenções e diferentes situações”.

¹⁸ Desse ponto em diante, as seqüências descritas têm indicação da página de “origem” no texto dos PCN’s. De qualquer sorte, selecionamos mais 5 peças analisadas para compor os anexos.

Na seqüência da leitura, buscamos entender essa “preocupação com a diversidade” e, no texto *Apresentação* do documento, nos deparamos com uma noção de ensino da língua que recorta o objetivo traçado com finalidades específicas.

(23) “O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental **para a participação social efetiva**” (p. 15).

(24) “Ser um usuário da escrita é, cada vez mais, condição **para a efetiva participação social**” (p. 22).

(25) “O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de **plena participação social**” (p. 23).

(26) “a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários **para o exercício da cidadania**, direito inalienável de todos” (p. 15).

Da “abertura à diversidade” traçada nos objetivos gerais, o Sujeito enunciativo traz essa relação para um campo mais restrito; considera que ensinar a língua é tornar possível seu domínio; é dar acesso a “saberes lingüísticos”; é tornar possível a “participação social”, o “exercício da cidadania”.

Assim, o aluno é potencialmente recortado como um “participante social”, um “exercitador” da cidadania. Mas isso não é tudo. Nesse recorte, há um elemento regulador

que o especifica de tal modo e não de outro: a participação social é a efetiva, não outra; é plena, não outra; Os saberes lingüísticos são tão somente os necessários para tanto.

Há nisso um movimento estrutural próprio da posição: objetivos gerais/objetivos específicos. Mas importa pensar o quanto tais discursividades tomam esse movimento e entram para a proposta de ensino como pontos não-contraditórios. Não está sendo dito que a escola não poderá discutir o regime democrático, ou a cidadania; ela o fará, sim, mas nunca se reconhecerá na contradição de estar no sentido único. E não parece haver qualquer movimento na discursividade contrário ao sufocar dessa contradição. Vejamos algumas seqüências às quais a análise nos levou. São recortes do cruzamento de discursividades próprias da forma-sujeito do discurso.

(27) “a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a **compreensão ativa**” (p.22)

(28) “Práticas que partem do uso possível aos alunos e pretendem provê-los de oportunidades de conquistarem o **uso desejável e eficaz**” (p. 22)

(29) “de forma que 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” (p. 23).

(30) “as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensarem sobre a linguagem para poderem compreendê-la e **utilizá-la adequadamente**” (p. 22)

O discurso da atividade é atravessado pelo da eficácia, da competência, da adequação, do desejável e da cidadania. O da participação, pelo da efetivação e da plenitude.

Atividade – eficaz, competente, adequada, desejável, como cidadão.

Participação – efetiva, plena.

Passamos, então, a estudar como funcionam estas marcas num movimento já marcado na história das práticas lingüísticas do ensino brasileiro da Língua Portuguesa na posição do documento- “referência, fonte de consulta, objeto para reflexão e debate”(p. 15), os Parâmetros Curriculares Nacionais, procurando examinar a especificidade da posição do Sujeito em questão. Até esse ponto da análise, é possível observar as formações discursivas num movimento de expansão no espaço jurídico-administrativo de modo a ocupar as possibilidades de reflexão.

3.5. Democratismo, cientificismo e a ameaça das coisas-a-saber

Há três tópicos no texto de abertura do documento, *Caracterização da área de Língua Portuguesa* (pp. 19-27). A *Introdução* cuja análise do entrecruzamento de discursos demonstrou o lugar de inscrição da posição do Sujeito. *Linguagem e participação social* que aparece como um “elo” entre a “justificativa” feita na introdução e *Linguagem, atividade discursiva e textualidade* onde entram noções como letramento, registro, interação verbal e gênero.

Procurando descrever o processo de transformação das idéias a respeito da prática de ensino, os “Parâmetros” apontam o deslocamento da ênfase habitualmente posta em “como se ensina”, nos anos de 1960, para a descrição do “como se aprende”, na década de 1980.

Nesse processo de transformação, as idéias dos anos de 1960 aparecem como equivocadas:

*Pensava-se que aos alunos que fracassavam deveria faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse déficit para que pudessem aprender (...) A futurologia dos anos 60 gostava de afirmar categoricamente que o mundo da escrita daria lugar ao mundo da imagem (...) Mas o que se viu nesses trinta anos aponta em outra direção.*¹⁹

Em relação aos anos de 1980, é destacado um campo de “pesquisa sobre quais idéias (ou hipóteses) as crianças constroem sobre a língua escrita ao tentar compreendê-la”

²⁰. Esse conhecimento aparece positivamente:

*Esses trabalhos ajudaram a compreender aspectos importantes do processo de aprendizagem da leitura e da escrita (...) Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar.*²¹

¹⁹ P. 21.

²⁰ Sobretudo em Ferreiro, E. & Teberosky, A., 1985.

²¹ P. 21

Apesar de aparecerem, assim, positivamente, os “Parâmetros” apresentam um lugar por onde as idéias dos anos 80 não passam; e esse é o Seu lugar: o da “real transformação”.

A análise do intradiscurso demonstrou a inscrição do Sujeito no entrecruzamento de três formações ideológico-discursivas: a instituição do real enquanto “coisas-a-saber”, a formação democrática e a cientificista produzindo as condições discursivas para a demarcação da posição histórica do Sujeito em questão: a posição de “agente da transformação”.

3.5.1. O real enquanto ameaça das coisas-a-saber

A proposta de ensino da língua se coloca no rol dos “esforços pioneiros de transformação da alfabetização em práticas consolidadas a partir da década de 1980, num quadro de oposição ao ensino de um passado recente. Abandonando a decodificação, o silêncio e a avaliação da correção do produto, marcas da ditadura militar, o ensino é posto, nesses “Parâmetros”, sob a mira dos irrecusáveis signos da compreensão ativa, da comunicação e expressão através de textos e, principalmente, da participação social.

Mas, não esqueçamos, esse é um espaço administrativo (jurídico, político e econômico) e seu caráter disjuntivo recobre e recorta o real específico expondo sua contradição. Nesse espaço discursivo, “supõe-se que todo sujeito falante sabe do que se fala, porque todo enunciado produzido nesses espaços reflete propriedades estruturais independentes de sua enunciação: essas propriedades se inscrevem, transparentemente, em uma descrição adequada do universo”.²²

²² Pêcheux, M. 1997, p. 34.

Forjada nesse lugar, a coisa-a-saber é “dominar a língua oral e escrita”; é ser um “usuário competente”. A língua é, então, instituída em espaço disjuntivo logicamente estabilizado: discurso do domínio, da competência. São as evidências lógico-práticas levadas ao extremo. O Aluno só pode se localizar aí no “domínio”, “na competência”. Nesse sentido, na estreiteza desse lugar, há ameaças de toda sorte.

O movimento da análise demonstrou que a ameaça preponderante está se configura no discurso democratista da plena participação social. Vejamos três seqüências onde, intradiscursivamente, há a materialização de um efeito de pré-construído.

(31) “Ser um usuário da escrita é, **cada vez mais**, condição para a efetiva participação social” (p. 22).

A importância do adjunto é o sentido de incisa, o efeito de “ser futuro”, ou seja, é irrevogável; chegará o momento em que “não haverá saída”: ou o indivíduo se torna um usuário da escrita e, mais, nos moldes da competência técnica que está sendo proposta ou a exclusão da “efetiva participação social” é iminente. Uma vez lido o enunciado subtraindo-se a incisa neutraliza-se o efeito de ameaça.

Nessas marcas se materializam forças de sentido social bem mais atuantes do que se pode imaginar a partir de uma leitura contedística: uma perspectiva discursivo-argumentativa que escapa ao controle da intenção. Nesses termos, o silêncio partilha da construção do universo retórico fora do alcance da demonstração lógica.

Se há quem argumente que de fato sócio-historicamente tem sido assim, a escrita tem se colocado como condição para efetiva participação social e, por isso, estaríamos

abordando um sujeito psicológico, pois a incisa estaria no escopo do domínio, do controle consciente do sujeito, mobilizamos a categoria da ressonância discursiva e observamos o mesmo dito de outro modo ressoando a textualidade, de tal forma a tornar possível, numa leitura opaca, percebermos que a maquinaria foge ao controle do sujeito. Vejamos:

(32) “Uma prática fundamental de análise e reflexão sobre a língua, que tem relação com a produção oral e com a prática de leitura, é a recepção ativa: **prática que, cada vez mais, torna-se uma necessidade**, especialmente no que diz respeito aos textos veiculados pelos meios de comunicação de massa”. (p. 79)

(33) “A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente **segundo as demandas sociais** de cada momento. Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram **as demandas sociais** até bem pouco tempo atrás – **e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente**”. (p. 30)

O sujeito enunciativo opera através da indeterminação: “torna-se uma necessidade” em (32); “tudo indica que” (33) e encaixes de abstrações: “demandas sociais” em (33). Exatamente onde o fluxo é interrompido entra o exterior específico de uma formação discursiva, o interdiscurso que movimenta argumentativamente a língua.

O efeito do “cada vez mais” é a entrada do discurso do “saber em movimento” numa “estrutura de níveis” em que o conhecimento é sempre “algo mais” desconhecido. Do conhecimento em movimento, o Sujeito enunciativo nos aponta apenas sua direção. Observe-se que o “cada vez mais” não exclui a possibilidade do Aluno estar no processo,

claro. Mas estabelece-se um jogo em condições tais que o Aluno é posto em atraso relativamente às coisas-a-saber. E, com esse sentido, impede-se “um deslocar-se para a reflexão”.

Essa é a marca material do alheamento do sujeito em relação às não-coincidências em operação no movimento nas filiações históricas; é “ressonância” do silêncio fundador: “aquele que instala o limiar do sentido”, cujo estatuto é o de dar apoio ao “projeto pelo qual o sujeito se lança em ‘seu’ sentido em um movimento contínuo”.²³ Ou seja, a incisa é um resquício do silêncio que faz calar outras Vozes. A possibilidade de questionamento é apagada face à posição de atraso em relação a um “querer inquestionável”: a plena participação social.

3.5.2. Ensino democrático: ensino da competência técnica

A democracia é a formação ideológico-discursiva específica do momento político que marcou a década de 1980, a redemocratização do país com a Constituição Federal 1988, a chamada “Constituição cidadã”, em um processo de apagamento de qualquer outra possibilidade. Democracia e cidadania são preponderantes.

As palavras da ordem democrática, sufocadas pelo rigor das restrições da ditadura militar, tomaram a sociedade brasileira com a paixão de grande conquista nos anos 80 e apresentaram suas contradições nos anos 90 quando a discursividade das leis reaparece como vinda de um outro lugar: “anistia ampla, geral e irrestrita”, “diretas-já”, “liberdade de

²³ A noção de “silêncio fundador” encontra-se em *As formas do silêncio* de Eni Orlandi, 1988, p. 70 (ver bibliografia).

expressão”, “direito à cidadania”; “direito do consumidor”; “leis do Mercado” e “competência”.

Vejamos a entrada desse discurso em duas seqüências do referido texto de abertura dos “Parâmetros”.

(34) “Daí estes Parâmetros Curriculares Nacionais soarem como uma espécie de síntese do que foi possível aprender e avançar nesta década, **em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração, em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares**” (p. 20).

(35) “a significativa ampliação da presença, na escola, dos filhos do analfabetismo – **que hoje têm a garantia de acesso mas não de sucesso** – deflagrou uma forte demanda por ensino mais eficaz” (p. 23).

Vemos, aí, esta formação funcionando na linguagem em lugar privilegiado para exame. A interdiscursividade que movimentava a língua, rompe o fluxo do fio lingüístico e abre um intervalo em um tempo/ritmo outro (o da assonância de acesso/sucesso) para uma Voz outra que encontra lugar para se interpor explicitamente, silenciando vozes contrárias à formação discursiva preponderante.

A democratização da escola, no sentido quantitativo do ensino para todos, é posta como fora de questionamento e, assim, a questão, discursivamente recortada, é a da democratização da “qualidade do ensino”. Silencia-se o acesso para “discutir-se o sucesso”.

Alinhada na direção de um outro ponto posto como não-contraditório, o da “participação social efetiva”, o Sujeito enunciativo aparece em condições discursivas tais, na história das políticas educacionais no Brasil, que a questão do ensino pode ser resolvida, respaldada nos resultados das investigações científicas, segunda formação em que se inscreve o Sujeito.

3.5.3. Cientificismo: o saber hierarquizado

No “diálogo” entre essas formações discursivas da atividade/participação, das coisas-a-saber e do democratismo institui-se todo um processo de redefinição das políticas educacionais que, já nos anos 90, centrou-se na nova Lei de Diretrizes e Bases/1996 e, em 1997, nesses “Parâmetros”. A legitimidade do discurso ressoa enquanto “documento oficial” da representação democrática, das “novas exigências da sociedade” ao tempo em que se põe na qualidade de detentor dos resultados dos últimos vinte anos da produção científica para o ensino da língua. Ele é “síntese do que foi possível aprender e avançar a partir da década de 1980”.

O detalhe importante é que “as condições atuais”, o “resultado das investigações científicas” entram como somatória de contribuições das mais diferentes áreas do conhecimento sobre o ensino e sobre a linguagem. Ora, nesse gesto, dada a distinção no modo de tratar o sentido por parte de cada uma das áreas “convocadas a contribuir”, nossa leitura observa o quanto as tais “condições atuais do avanço das ciências” marcam o discurso cientificista em que pesa o efeito de sentido mobilizado pelo conjunto de nomes (psicolinguística, sociolinguística, pragmática, gramática textual, teoria da comunicação,

semiótica e análise do discurso) homogeneizados na função de contribuir. Vide a seqüência:

(36) “As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições 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.” (p. 22)

A análise de duas seqüências assegura a demonstração do lugar construído para a enunciação da proposta de ensino. Vejamos:

(37) “A divulgação desses resultados de pesquisas por várias secretarias de educação desencadeou em uma parcela pequena (**mas ativa e comprometida**) de alfabetizadores e técnicos um esforço de revisão das práticas de alfabetização” (p. 21).

(38) “A divulgação dessas novas propostas didáticas tem produzido bons resultados, **mas também**, infelizmente, bastante desinformação: as mudanças em pedagogia são difíceis, pois não passam pela substituição de um discurso por outro, **mas** por uma real transformação da compreensão e da ação” (p. 21).

Nesse ponto, utilizamos recursos da Semântica argumentativa, tomando como referência o estudo de Guimarães (1987) sobre o operador “não só... mas também”, interpretamos as seqüências a partir do jogo polifônico estabelecido com o operador *mas também*. A argumentação dá preponderância à sua posição, marcando os Sujeitos da discursividade em relação ao seu poder. Institui-se, então, uma hierarquia: os Não-aliados, os Aliados e Ele.

A posição dos Não-aliados (grande parcela dos alfabetizadores e técnicos) é marcada pelo efeito de sentido do *mas* na e incisa (mas ativa e comprometida). Seguramente polifônico, o *mas* é o resquício de uma outra Voz, uma outra formação discursiva que fratura a textualidade. Nessa leitura, o *mas* não tem caráter adversativo em relação à *pequena parcela*, pois não é próprio do “pequeno” ser inativo ou descomprometido. Aceita-se o sentido de compensação, de equilíbrio face às restrições características do conjunto “parcela pequena”. Por outro lado, no sentido forte, a discursividade tem o *mas* para marcar um Outro, fora do registro formal: os Não-aliados são encobertos pela inatividade e pelo descompromisso e, por isso mesmo, pela produção de “maus resultados”.

A posição dos Aliados (divulgadores dos resultados de pesquisas/pequena parcela dos alfabetizadores e técnicos) é marcada pelo limite de suas possibilidades. O efeito do *mas* em (mas ativa e comprometida) os coloca num lugar hierarquicamente acima em relação aos Não-aliados no processo de “transformação do ensino”: são ativos e comprometidos.

Por outro lado, o efeito do *mas também*, na segunda seqüência, localiza os Aliados em relação a Ele; dá-lhes limites na hierarquia; introduz um contrapeso em seus “poderes”:

a desinformação. Mas, isso não é, digamos, “culpa” dos Aliados. O Sujeito institui algo fora do seu alcance: “as dificuldades das mudanças em pedagogia”. Por isso, os Aliados não mudam, não transformam, apenas “substituem um discurso por outro”.

3.6. A formação discursiva da mudança

As formações discursivas do democratismo e do cientificismo cruzam a textualidade dando sustentação ao dizer na medida em que o especifica enquanto “agente catalisador” das condições para imputar ao ensino, à escola, suas determinações, conteudisticamente, inquestionáveis.

No ponto de cruzamento dessas formações ideológicas, introduz-se uma outra discursividade, a posição de quem “diz como eram as coisas e como devem ser agora”, a posição de “agente transformador”.

As posições de Aliados e Não-aliados são carentes daquilo que somente a posição dos “Parâmetros” pode oferecer: “uma real transformação da compreensão e da ação” (p.21). O Sujeito dos “Parâmetros” não está só, mas sem Ele nos afastamos do real desejado, não mudamos, não transformamos o ensino.

No cruzamento democratismo/cientificismo, a posição histórica ocupada pelo Sujeito enunciativo é paulatinamente engendrada sob o signo do “há em mim, e somente em mim, a conquista do tornar possível a transformação-desejo-de-todos”. E, por isso, o Sujeito tem a “permissão de fazer o que deve ser feito”, e “o que deve ser feito é inquestionável”, é da ordem das “demandas sociais”, de quem, no sentido jurídico mesmo, o Sujeito é representante, é oficial.

As discursividades colocam, então, o Sujeito no privilegiado topo da hierarquia de uma construção histórica. À posição do Sujeito, são conferidos o direito e o dever de fazer a transformação.

(39) “Mas não são os avanços do conhecimento científico por si mesmos que produzem as **mudanças** no ensino. As **transformações** educacionais realmente significativas – **que acontecem raramente** – têm suas fontes, em primeiro lugar, na **mudança** das finalidades da educação, isto é, acontecem quando a escola precisa responder a novas exigências da sociedade. E, em segundo lugar, na **transformação** do perfil social e cultural do alunado”.

Observe-se que não é uma transformação qualquer, do cotidiano. É uma mudança que ocorre sob as dificuldades da “pesada” tradição da história das transformações educacionais. Mas, não é só isso. Seu poder de mudança está num lugar especial na História: o “acontecimento raro”.

Esperamos ter demonstrado que já há uma posição cientificista em acordo com o discurso das condições sócio-históricas (democraticismo), traçando um rumo a ser irrevogavelmente seguido de acordo com a vontade de uma inquestionável instância maior: a representação das “demandas sociais”. Há, então, a preponderância da formação discursiva específica da posição em estudo, repondo o quadro jurídico de obrigações incontestáveis.

3.7. Do discurso das amplas possibilidades às restrições do instrumental teórico

Com dissemos, a última parte do texto *Linguagem, atividade discursiva e textualidade* (pp. 23-27) é dedicada à inserção de conceitos básicos que norteiam a proposta.

As noções de Linguagem e língua aparecem recortadas pelo discurso do “tornar possível”. Ou seja, são instrumentos de acesso à participação social:

(40) “a língua é um sistema de signos histórico e social que **possibilita ao homem** significar o mundo e a realidade.”(p.24)

(41) “A linguagem verbal **possibilita ao homem** representar a realidade física e social e, desde o momento em que é aprendida, conserva um vínculo muito estreito com o pensamento.”(p.24)

(42) “**Possibilita** não só a representação e a regulação do pensamento e da ação, próprios e alheios, mas, também, comunica idéias, pensamentos e intenções de diversas naturezas e, desse modo, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais anteriormente inexistentes”.(p.24)

(43) “Também a comunicação entre as pessoas **permite a construção** de novos modos de compreender o mundo, de novas representações sobre ele”.(p.24)

Percebe-se que os sentidos produzidos fazem parte de um esforço para dar coerência à proposta de controle, de domínio da língua, de eficácia e de adequação, posta inicialmente. Nesse esforço de ser coerente, o sujeito precisa “dar um jeito” para “satisfazer” a todas as áreas da produção do conhecimento “contribuintes” da proposta de “mudança” no ensino.

Mas, o aceite de certas “contribuições” é, digamos, só para “fazer quorum”. Na verdade, como vimos, essas “contribuições” entram homogeneizadas no discurso cientificista. Se não há como resolver a incompatibilidade no modo de tratar os sentidos, o “jeito” encontrado, e aqui já estamos nos reportando ao que escapa ao domínio psicológico, foi sufocar a contradição. Dessa forma, determinadas “contribuições” aparecem sufocadas numa espécie de resposta “curta-e-grossa” a uma possível “reclamação” por parte dos interessados: espécie de “ninguém pode dizer que eu não falei”. O Sujeito salta a questão que o incomoda face às próprias limitações do instrumental teórico. Vejamos duas seqüências:

(44) “Produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa para alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – **ainda que possam ser inconscientes** -, mas decorrentes das condições em que esse discurso é realizado”. (p. 25).

(45) “Em geral, é durante o processo de produção que essas escolhas são feitas, nem sempre (**e nem todas**) de maneira consciente”. (p. 25)

Observemos “o inconsciente sendo posto no campo da ‘não-aleatoriedade’”. Com isso, estamos de acordo, pois é esse o lugar das condições históricas. Mas, ao mesmo tempo, o inconsciente aparece descolado da não-aleatoriedade pelo efeito das incisões: é algo em separado; é uma possibilidade de “escolha”.

O “ainda que” remete o inconsciente a uma possibilidade remota no processo de “escolhas” e isso o faz deslizar para um lugar “convenientemente esquecido” a ponto de não provocar um “incômodo” ao domínio da língua: desliza-se, assim, para o campo da ilusão do domínio da intencionalidade. O sujeito faz “vista grossa” ao incômodo e tudo funciona como se o aluno tivesse escapado ileso da história, como se ela estivesse apenas nos outros, sobretudo, no passado.

(46) “Quer dizer: quando se interage verbalmente com alguém, o discurso se organiza a partir dos conhecimentos **que se acredita que o interlocutor possua** sobre o assunto, do **que se supõem serem suas opiniões** e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que se tem, da posição social e hierárquica que se ocupa em relação a ele e vice-versa”.(p.25)

3.8. Correção, formalidade e hierarquia de textos

O texto seguinte, *Aprender e ensinar língua portuguesa na escola* (pp. 29-39) está organizado em quatro tópicos: *Diversidade de textos*; *Que fala cabe à escola ensinar*; *Que*

escrita cabe à escola ensinar; e A prática de reflexão sobre a língua. Gostaríamos de destacar o entrecruzamento de três discursos voltados para a regulação do ensino.

3.8.1. A sorradeira formação discursiva da correção

Um primeiro discurso regulador a destacar atravessa o texto a partir da ênfase atribuída ao papel do professor no sentido de que ele precisa exercer a atividade de correção. Se a abertura democrática permitiu discussões sobre atividades didáticas deslocadas do eixo certo/errado e os “‘Parâmetros’ não podem” retornar à rigidez do certo/errado, mas, por outro lado, é próprio da posição definir parâmetros; a saída encontrada, fora do domínio cognitivo, foi instituir algumas práticas pedagógicas enquanto espontaneístas e desinformadas, reprová-las no tocante à função do professor, e em lugar de tais práticas abrir espaço para o sorradeiro retorno a uma, digamos, “nova correção reguladora”.

Inicialmente, são feitas considerações acerca do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa na escola como resultantes de três variáveis: o aluno (o sujeito da ação de aprender que age sobre o objeto do conhecimento), a língua (tal como se fala e se escreve fora da escola, em instâncias públicas, que existe nos textos que circulam socialmente) e o ensino (prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento). O professor aparece, intradiscursivamente, como agente da mediação: “deverá planejar, implementar e dirigir as atividades didáticas, com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno”. Feito isso em dois

curtos parágrafos, a entrada do discurso regulador, no fio lingüístico, se dá num terceiro e último parágrafo e em uma nota de rodapé. Vejamos a seqüência:

(47) “**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” (p. 29).

(48) “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 informação é informativa, deve-se poder interpretar o erro – o que exige conhecimento nem sempre disponível” (p. 29).

O que favorece o exame da movimentação dos sentidos é exatamente a forma de encaixe de uma observação relativa ao que está acontecendo com o ensino fora do Seu enfoque teórico. Destacamos dois movimentos dos sentidos na forma material da linguagem, marcando a entrada do interdiscurso.

Um deles é a mudança na modalidade redacional: os dois primeiros parágrafos são destinados à descrição do que os “Parâmetros” consideram variáveis do ensino da Língua Portuguesa; o último e a referida nota de rodapé aparecem com um propósito argumentativo.

Um outro movimento dos sentidos é o da mudança na temporalidade: o verbo ser empregado no sentido de *consistir em* e o encadeamento de locuções no sentido de obrigações futuras, típicas da posição de quem estabelece condições para a realização de proposta; já o trecho argumentativo insurge-se numa temporalidade denotadora de fatos contínuos (nas locuções *tem-se observado* e *tem assumido*) e de ações que se desenvolvem gradualmente (em *vem sendo* e *parece acompanhar*).

3.8.2. O discurso da formalidade como algo superior

Um outro discurso regulador cruza o texto revestido em garantias de plena participação social sustentadas pela formalidade. Em meio ao “respeito” às variedades dialetais, ao combate ao preconceito, lugar em que o aluno aparece como pertencente a uma comunidade outra, engendra-se a preponderância da formalidade. Apesar de reconhecer que as “variedades dialetais ou dialetos são os diferentes falares regionais presentes numa dada sociedade, num dado momento histórico” (p. 30), o Sujeito não se dispõe a mobilizar investigações a respeito dos processos de configuração de tais variedades. Elas são aceitas, e isso é posto como um dever democrático cumprido, mas imediatamente são denegadas na medida em que há sempre um “lembrete” regulando a direção, determinado o favorecimento de umas em detrimento de outras. Ou seja, da História interessa apenas o produto, o processo contraditório é apagado. As diferenças aparecem como já consolidadas, como conteúdos indiscutíveis. O discurso da proposta é, então, reconhecê-las e, tomado pelas formações ideológico-discursivas, o ensino acata a posição a ser assumida: a formal. Examinemos as seguintes seqüências:

(49) “Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, **especialmente as mais formais**” (p. 32).

(50) “utilizar diferentes registros, **inclusive os mais formais da variedade lingüística valorizada socialmente**” (p. 41).

Observemos a forma de “lembrete” através da qual insurge-se o que é preponderante na discursividade. Esse tipo de comentário ressoa em vários lugares do *corpus* e aparecem assim porque há um “medo” de que o democrata seja pego dizendo “só pode isso”, que lhe descubram em retorno à censura ou a rigidez do regime autoritário, normativo. Por isso, o ensino da gramática é posto de forma muito prudente, de maneira a não “haver confusão”: “a gramática está aí, mas agora é diferente; não se assustem”. Peguemos apenas uma seqüência de outro documento do corpus, para verificarmos isso enquanto fato de linguagem:

(51) “Dos conteúdos selecionados fazem parte, **também**: a gramática normativa, exposta de maneira aparentemente tradicional, **mas** que traz em seus exercícios e comentários as indicações sobre outras normas lingüísticas que convivem com a oficial; a leitura e a produção de textos, contendo discussões e encaminhamento de temas que dizem respeito à realidade do aluno”²⁴

²⁴ Esse fragmento consta do prefácio do livro *Língua, literatura & redação de José de Nicola* (ao qual nos dedicamos a descrever no próximo ponto deste capítulo)

Tanto nesta como nas seqüências anteriores, há, seguramente, uma Voz histórica determinada pelas específicas condições de produção, operando de tal forma. Quanto mais o dizer se aproxima de uma discursividade autoritária, maior é a cautela, a prudência. Esse discurso cauteloso ressoa nas palavras exatamente em função do modo de dizer/fazer apenas um comentário comedido, de fazer um rápido (um **especialmente**, um **inclusive**) ou, no caso do **também/mas**, quase pedindo desculpas, pois “não era para aquilo estar ali”. O “também” é fala de um outro lugar que diz colocar a norma em “segundo plano”, é “como fizeram os outros” e, em um outro sentido, é apenas “algo mais”; o “mas” oferece justificativa.²⁵

Observemos a seguir, em duas outras seqüências, um discurso que hierarquiza a relação sujeito/língua face às situações comunicativas postas como pontos de partida. Elas são blocos homogêneos e a formalidade diz quem são:

(52) “As situações comunicativas diferenciam-se conforme o grau de formalidade que exigem” (p. 49)

(53) “É fundamental que essa tarefa didática funcione de tal maneira que os alunos transitem das situações mais informais e coloquiais que já dominam ao entrar na escola a outras mais estruturadas e formais para que possam conhecer seus modos de funcionamento e aprender a utilizá-las” (p. 50)

²⁵ A análise de conjunções que temos feito, como já dissemos, percorre os sentidos polifônicos estudados por Guimarães, E. In: op. cit., 1987.

Essa escala hierárquica é o lugar encontrado pelos “Parâmetros” para simular uma estável relação lógica sujeito/língua, para buscar e propor alguma garantia. O discurso da hierarquia é também objeto do próximo ponto.

3.8.3. A ordem dos textos

Ao propor o texto como unidade de ensino para tornar “adequado, eficaz e competente a produção textual do aluno”, atravessa a proposta uma outra formação discursiva no processo de regulação do ensino.

Inicialmente, a proposta se dá a partir de uma “diversidade de textos”, mas a enunciação se encarrega de fazer um recorte regulador. Institui-se uma discursividade em que pesa a “ordem dos textos”. Observemos a entrada dessa discursividade a partir de um enunciado já trabalhado (3.2.1. O real enquanto ameaça das coisas-a-saber):

(54) “Atualmente exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes e muito superiores aos que satisfizeram as demandas sociais até bem pouco tempo atrás” (p. 30).

Exigência e satisfação são colocados numa linha de tempo positivista a serviço de uma abstração: as demandas sociais. Determinados textos “atuais” guardam, então, nesses “níveis do tempo”, uma superioridade relativamente aos demais. Tendo esse sentido positivista como preceito, o Sujeito passa então a operar em busca de um lugar (textos) que ofereça garantias.

(55) “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. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. **Sem negar** a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada” (p. 30).

Evidentemente, não queremos negar a existência dos gêneros. O problema é que o Sujeito enunciativo opera tomado pelo poder dos efeitos de sentido de textos institucionalizados. Ou seja, uma vez revestido pela institucionalização, o aluno estaria seguro. Nesse sentido, os “Parâmetros” constroem uma escala de textos abstrata, estabilizadora e valorativa. A questão a colocar é a operação do Sujeito funcionando de forma tal que a “plena” participação social só pode ocorrer pelo Seu caminho.

Ao instituir a dicotomia textos pessoais/textos sociais, os “Parâmetros” democraticamente apagam determinadas possibilidades se o ensino estiver fora de Sua proposta. Estamos nos referindo especificamente ao efeito do enunciado introduzido pela expressão “sem negar”. Nela, mobiliza-se o discurso da liberdade de expressão; mas, ao mesmo tempo, regula-se seu lugar na escala dicotômica pessoais/sociais. A “satisfação das necessidades pessoais”, a resposta “a exigências práticas da vida diária” estão postas num grau mínimo de importância; entram apenas para compor o quadro dos discursos

democráticos. Para finalizar esse ponto, apresentamos um recorte discursivo derivado de uma contraposição dos “Parâmetros” aos textos “que costumam ser considerados adequados para os leitores iniciantes”.

(56) “Ao aluno são oferecidos textos curtos, de poucas frases, **simplificados**, às vezes, até o limite da **indigência**” (p. 36)

(57) “Não se formão bons leitores oferecendo materiais de leitura **empobrecidos**” (p. 36)

Lembramos que de nossa parte, não se trata de realizar análise conteudística com a qual até poderíamos encontrar um diálogo com os “Parâmetros” no tocante às restrições à reflexão impostas pelo gênero dos textos de uma certa tradição do ensino brasileiro. Importa, aqui, é o movimento dos sentidos na busca de um lugar confortável para estabilizar a proposta. E esse lugar, não poderia ser outro, é a verdade. Vejamos:

(58) “Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com **textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros** com situações de comunicação que os tornem necessários” (p. 34).

(59) “Para aprender a ler, é preciso que o aluno se defronte com os escritos que utilizaria se soubesse mesmo ler – com **os textos de verdade**, portanto” (p. 56)

Na escala abstrata da ordem dos textos, construída na discursividade, temos então:

- a) os simplificados, empobrecidos, indigentes.
- b) os do cotidiano que respondem a exigências práticas da vida diária.
- c) os que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada, os verdadeiros.

3.9. Maquinaria de leitura e produção de textos denegando o Aluno-autor.

A última parte de nossa análise desses “Parâmetros” centrou-se no texto *Os conteúdos de língua portuguesa no ensino fundamental* e, mais especificamente, a seção *Língua escrita: usos e formas* (pp. 52-93) em suas sub-seções *Prática de leitura*, *Prática de produção de textos* e *Análise e reflexão sobre a língua*.

O documento organiza os “conteúdos” em dois usos: a língua oral e a escrita. As situações didáticas são propostas no eixo uso-reflexão-uso, compreendendo que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua é a produção/compreensão de discursos” (p. 44, nota 25) que na acepção dos “Parâmetros” é a linguagem em uso: leitura e produção de textos.

A análise procura entender o Sujeito/aluno a partir das delimitações que vão sendo impostas pelas discursividades. Inicialmente, apresentamos o Aluno sendo recortado por uma “evidência”. Em seguida, procuramos demonstrar como o entrecruzamento de discursividades específica e restringe a relação Sujeito/língua.

3.9.1. O Aluno/autor denegado por uma “evidência”

Um primeiro gesto a chamar nossa atenção é o da especificação do tipo de escritor que se quer formar.

(60) “Um escritor competente é alguém que (...) Sabe selecionar o gênero no qual seu discurso se realizará (...) Planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se destina (...) Sabe elaborar um resumo ou tomar notas durante uma exposição oral (...) Sabe esquematizar suas anotações para estudar um assunto (...) Sabe expressar por escrito seus sentimentos experiências ou opiniões (...) É capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto (...) É capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório” (p. 66).

No âmbito dessa especificação, há um momento em que a questão da autoria poderia ganhar visibilidade, mas é detida. O recorte do tipo de escritor proposto pelos “Parâmetros” aparece por duas vezes em nota de rodapé:

(61) “Não se trata, **evidentemente**, de formar escritores no sentido de profissionais da escrita e sim de pessoas capazes de escrever com eficácia” (p. 53).

(62) “**Como já foi explicado anteriormente**, o termo ‘escritor’ está sendo utilizado aqui para referir-se não a escritores profissionais e sim a pessoas capazes de redigir” (p. 65).

Observamos que o apagamento da questão da autoria, crucial do ponto de vista da Teoria do Discurso, começa no movimento que a retira do centro das discussões e a conduz à nota de rodapé, à periferia da textualidade. Nesse gesto tem início um processo de denegação do Aluno enquanto autor funcionando nos enunciados das notas.

O “evidentemente” é um “já dito” em outro lugar onde “tudo ficou acertado e colocamos um ponto final na questão. Nesse caso, seria uma aberração retornarmos à discussão agora, fora do lugar”. O “como já foi explicado anteriormente” é ressonância do “evidentemente”, com um detalhe: toma a questão da autoria como “já discutida” no próprio escopo do documento, remete pois à “evidência” da nota anterior como uma explicação, selando o apagamento. Com se vê, essa é, na verdade, uma “evidência” discursiva barrando quaisquer outras possibilidades na relação Sujeito/lingua a partir da proposta dos “Parâmetros”.

A contradição aí sufocada favorece a entrada de uma maquinaria homogeneizadora de leitura e produção de textos. É dessa maquinaria que vamos tratar agora.

3.9.2. A formação discursiva da prática como um conteúdo

A ressonância discursiva, o efeito da repetição na discursividade que ocorre também em significantes diferentes, abre caminho para pensarmos o perfil do Aluno/leitor-escritor, pessoa capaz de escrever com eficácia, construído pelos “Parâmetros”. A repetição é, nesse sentido, tratada por nós com um fato de linguagem, lugar privilegiado para análise de discursividades.

Mesmo havendo repetição já a partir dos títulos: *Prática de leitura e Prática de produção de textos*, não caímos na cilada de examinar palavras-chave, pois assim estaríamos tomados pelo conteúdo da proposta. Por isso, não operamos com a quantidade de termos repetidos. Mas, nos textos em estudo, chamou nossa atenção uma exaustiva repetição de formas de entrada de uma discursividade que no fundo, imaginamos, ser uma contraposição ao efeito de passividade causado no Aluno pelo ensino imposto no regime militar. É a discursividade da prática/atividade/trabalho/tarefa/produção; raros são os enunciados não atravessados por essa discursividade nesses “Parâmetros”. Isso nos mobilizou a buscar o específico dessa discursividade.

A leitura que se impõe (fluente, rápida e proficiente, p. 53) é colocada num espectro de uma série de estratégias: decodificação, seleção, antecipação, inferência e verificação; cada estratégia é um “amplo esquema” para obter, avaliar e utilizar informação.

(63) “Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos” (p. 54).

Nesse espectro e nessa tipificação, observamos o entrecruzamento de discursividades cujos efeitos de sentido consideramos, por assim dizer, cruciais na definição do perfil do Aluno. São os efeitos do discurso da prática continuada, do Aluno defeituoso e do texto perfeito enquanto entidade inalcançável. Observemos, primeiramente,

algumas seqüências em que a prática vai sendo marcada por uma repetição incisiva, introduzindo um certo sentido de prática pela prática.

(64) “Um leitor competente só pode constituir-se mediante **uma prática constante** de leitura de textos de fato” (p. 54)

(65) “No entanto, **uma prática constante de leitura** não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (...) **Uma prática constante de leitura** na escola pressupõe o trabalho com a diversidade de objetivos (...) **Uma prática constante de leitura** na escola deve admitir várias leituras” (p. 57).

(66) “**Atividades seqüenciadas de leitura** (...) **Atividades permanentes de leitura**” (p. 60).

(67) “**Uma prática intensa de leitura** na escola é, sobretudo, necessária, porque ler ensina a ler e a escrever” (p. 65).

(68) “Alguns procedimentos didáticos para **implementar uma prática continuada de produção de textos**” (p. 69).

(69) “(quando os alunos ainda não lêem com independência, isso se torna possível mediante leituras de textos realizadas pelo professor, o que precisa, também, ser **uma prática continuada e freqüente**)” (p. 69).

(70) “formar bons escritores depende **não só de uma prática continuada de produção de textos, mas de uma prática constante de leitura**”. (p. 77)

(71) “Ela [a prática de reflexão sobre a língua] implica **uma atividade permanente** de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem” (p. 78).

Como se vê, inserem-se, na proposta, especificidades da formação discursiva da prática: a continuidade, a permanência, a frequência, a seqüencialidade, a intensidade, a constância. Nossa análise fundamenta-se em perceber que a entrada desse discurso no discurso da prática encontra “respaldo” na “evidência” do que “há”: a complexidade da leitura/escrita enquanto práticas sociais, dada a diversidade de textos, de objetivos, de modalidades de leitura e, por conseguinte, de afazeres. Se a discursividade da prática/atividade/trabalho/tarefa/produção se justifica na proposta de ensino pautada no uso da linguagem para a participação social, o discurso da continuidade/permanência/frequência/seqüencialidade/intensidade/constância entra através de um “só pode ser assim” (seqüência). A repetição frenética dessa na materialidade da linguagem é que torna possível perceber o efeito de sentido forte que domina a proposta, a dimensão discursiva.

A entrada das marcas da prática funciona, então, como resposta da Escola esperada por uma demanda social: um Leitor/escritor competente.

Esse discurso da repetição marca a relação Sujeito/língua de maneira a instituir um efeito tal que aquilo que poderia abrir espaço para deslocamento na subjetividade, a própria

relação Sujeito/língua, toma o Sujeito num processo já pronto: a prática do aluno passa a ser, então, um conteúdo “não contado” que não aparece, pois é introduzido pela discursividade.

A análise demonstrou que as formas de repetição dão a textualidade do documento um efeito específico na relação Sujeito/língua. Esse efeito é o real da proposta. A textualidade toma uma forma maquinal incisiva de modo que o documento é atravessado pelo efeito discursivo que propõe ao ensino. O efeito de uma maquinaria da leitura e da produção de textos.

3.9.3. O Aluno como um defeito

Por outro lado, consideramos crucial uma outra discursividade engendrada no discurso da prática. Na sub-seção *Prática de produção de textos* (pp. 65-77), tópico *Algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de textos* (pp. 70-77), destacamos a *Situação de criação* (pp. 76-77). Nela, a proposta é que os alunos produzam textos tendo à disposição diferentes materiais de consulta, “boas referências”. Mas, essa situação didática da construção da escrita é recoberta por uma discursividade que coloca a sala de aula como o lugar do reparo, do conserto: a sala de aula é uma “oficina” de produção de textos. O Aluno já entra “defeituoso”, preparado para acatar o processo que leva à “criação”. Sua historicidade é rechaçada sem precedentes; é silenciada pela “evidência” de que o Outro “não a quer”. O Outro a rejeita porque lhe é estranha, não torna comum [Do latim, *communicare*] não comunica, e por isso deve ser excluída, sem que o Sujeito se dê conta.

3.9.4. Texto: a perfeição inalcançável denegando a historicidade do Aluno

Ainda na sub-seção *Algumas situações didáticas fundamentais para a prática de produção de textos*, temos o tópico *Textos provisórios* (pp. 73-74) e na seção *Análise e reflexão sobre a língua* (pp. 78-91) a predominância do tópico *Revisão de texto* (pp. 80-91). Na dispersão desses textos, uma terceira discursividade é, também, fundamental para entendermos o perfil do Aluno relativamente à reflexão sobre a língua. É o sentido que atravessa a concepção de texto enquanto processo de busca da perfeição, de produto sempre inacabado. Ou seja, já há algo a ser alcançado e não é da historicidade do Aluno. Vejamos:

(72) “Um escritor competente é capaz de olhar para o próprio texto como um objeto e verificar se está confuso, ambíguo, redundante, obscuro ou incompleto. Ou seja: é capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório **para o momento**” (p. 66).

(73) “Chamamos de revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, **para o momento**, suficientemente bem escrito” (p. 80).

Observemos que o escritor tipificado pelos “Parâmetros” é, na verdade, o impossibilitado de vingar sua razão de ser. Através dessa discursividade, a reflexão sobre a língua aparece como sendo aquilo que a capacidade humana pode oferecer ao processo de produção de texto. O Aluno é posto na irresistível posição democrática de “interventor do próprio processo de produção textual”. Mas, a intervenção não se dá para uma reflexão

sobre a heterogeneidade do processo. Ao contrário, percebemos o Aluno tomado pela função de “controlador da qualidade da produção” (p. 81). A discursividade opera, nesse sentido, fazendo valer a ilusão de que a situação didática da produção de textos está isolada da História. Produzir texto é, nessa discursividade, excluir o contraditório, colocando a capacidade mental a serviço de um processo de homogeneização dado.

A repetição da prática, o Aluno defeituoso e o texto enquanto produto inalcançável fazem uma assepsia na relação Sujeito/língua de modo que o Aluno só é aceito enquanto parte produtora a serviço do processo dado, excluído, portanto, “o direito de autoria” na medida em que já há uma maquinaria determinando um eterno refazer.

O Aluno é excluído justamente porque é tomado pela maquinaria e lhe é negada a Autoria na medida em que não há fim: é inatingível. O Aluno é, então, afetado por um efeito contraditório: ele repete a busca do que jamais irá encontrar. As discursividades abarcam todo o espaço disponível para que o Aluno se mobilize no processo de construção da escrita a partir do que propõem os Parâmetros Curriculares nacionais.

3.10. Formação discursiva da competência-adequação técnica

A formação discursiva da competência adequação/técnica²⁶ entra como proposta nova e democrática que flexibiliza a rigidez do ensino da ditadura militar. Mas ao tempo em que flexibiliza, insidiosamente, exige, de maneira definitiva, a competência técnica. Nesse sentido, para finalizar este capítulo, gostaríamos de dizer o que as análises

²⁶ Ver Souza, D. M. de. *Autoridade, Autoria e livro didático*. In: Coracini, M. J. , 1999. A autora apresenta o livro didático como um elo importante na corrente do discurso da competência, criando paradigmas norteadores do ensino a partir da seleção e hierarquização do “saber”. Nesse sentido, “o autor do livro didático é destituído de autonomia”, p. 31.

demonstraram em termos de formação discursiva preponderante nos livros didáticos e na proposta curricular a respeito da reflexão sobre a língua. Nossa entrada na discussão é exatamente o movimento oficial de tirar uma proposta e pôr outra em seu lugar, já que segundo os “parâmetros” curriculares:

(74) “As condições atuais permitem repensar sobre o ensino da leitura e da escrita considerando não só o conhecimento didático acumulado, mas também as contribuições 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”.²⁷

Nosso interesse é saber, não o que as “condições atuais permitem”, mas o que determinam as condições socio-históricas discursivas. Condições não pelo conhecimento didático acumulado ou pelo que as áreas afins tornam possível compreender, mas o que se constrói no lugar do “Outro” especificamente na produção de sentido a partir da articulação entre o real, o simbólico e o imaginário²⁸.

Se os “Parâmetros” propõem a “compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela” e que “não se trata de

²⁷ Brasil/Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, Df, 1997, p. 23-24.

²⁸ A esse respeito, ver Serrani, S. M., 1993, pp. 109-116. Trabalhando a noção de imaginário como “um componente inalienável presente em todo material significante”, a autora apresenta uma saída em relação ao problema de um certo empirismo nos trabalhos iniciais da AD. É a articulação com o registro do simbólico, elaborada no escopo da teoria psicanalítica, na perspectiva lacaniana. Serrani lança mão dos estudos de J. C. Milner (1983) para mostrar a especificidade dos três registros que se articulam na produção do sentido: o real, o simbólico e o imaginário. Assim, “ao tecido do representável, que constitui a realidade para um sujeito, correspondem o domínio das relações de semelhança e dessemelhança, das propriedades que por abstração podem ser construídas a partir de termos relacionados e sobre as quais se baseiam as classes de objetos, localizados em um espaço e um tempo. Esse âmbito do registro em que os objetos se ligam é o imaginário.

ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas “adequadas” ao contexto de uso”, passamos a perseguir essa “adequação” proposta em lugar do “certo ou errado” no estreito e tranqüilo espaço vigiado pela lógica da estabilidade prática atravessada nos documentos do *corpus*.²⁹

Não basta compreender mais uma aprendizagem, no caso as falas que ocorrem fora da escola. Nossa questão tem sido buscar, não a mera ampliação desse espaço, no sentido de “flexibilizar as evidências”, abrindo um leque de possibilidades, posto que projetos escolares de tal ordem apenas alargam os domínios das formações discursivas que afetam subjetivamente os Sujeitos. Com essa expressão (flexibilizar as evidências) queremos fazer significar o que temos percebido como proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em vigência. No afã de fazer convergir para o projeto “as contribuições do avanço do conhecimento” em várias áreas, de várias ciências da linguagem, os “Parâmetros” mascaram a estreiteza do lugar que reservam a constituição da identidade lingüística escolar, multiplicando “as certezas” assentadas nesses “avanços” que, no fundo, são levados a tomar um rumo único: a competência técnica.

Não se trata aqui de polemizar para tirar partido em favor da “melhor contribuição”, a que “deve ser seguida”. Em outras palavras, não temos uma instância segura e espontaneamente apregoada para contornar o problema, excluindo, portanto, o que incomoda e põe em risco a estabilidade de uma proposta “científica”. O próprio da filiação teórica deste trabalho, a Teoria do Discurso de origem francesa, aponta “a interpretação como constitutiva do sujeito e do sentido, ou seja, o gesto de leitura inscreve a interpretação

²⁹ A esse respeito, ver Borges, S. *Considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais*. In mimeo, 2000.

no Sujeito do discurso como parte do jogo produzido pela história”.³⁰ Se estamos, pois, trabalhando as especificidades dos Sujeitos representados, pensando a criação de espaços para movimentação nos mecanismos de subjetivação que nos afetam, não nos excluimos enquanto Sujeitos do conhecimento nessa prática.

Longe de “flexibilizar as evidências” e manter a transparência conteudística, nossa abordagem tem procurado alterar a posição do leitor, construindo um dispositivo de interpretação que nos desloca para outro lugar, donde “a exposição do olhar leitor à opacidade dos textos, trabalha a interpretação enquanto exposição do sujeito à historicidade (ao equívoco, à ideologia), na sua relação com o simbólico”.

O que temos observado é que tanto a proposta de parâmetros curriculares como os livros didáticos não se empenham em se deslocar das determinações ideológicas, “dos discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam num conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a ‘escolaridade’”.³¹ Vejamos essa formação discursiva na linguagem em funcionamento:

(75) “Dessa forma, aproveitamos a presente reedição para fazer alguns ajustes na distribuição dos tópicos gramaticais, para intensificar o trabalho de análise e interpretação de textos, valorizando, **cada vez mais, atividades que criem condições para a formação de leitores atentos e competentes produtores de textos**”. (VI, 12)

(76) “**Ser um usuário competente da escrita é, cada vez mais, condição para a efetiva participação social**” (PCN/1997, p. 22).

³⁰ Aqui, fazemos referência direta a Orlandi, E. , 1998, cap. 7, p.79. E a Pêcheux, M. , 1997. *Textos fundamentais, sobretudo, na construção do Capítulo I deste trabalho.*

³¹ Orlandi, E. In: Signorini, Inês (org.). op. cit. P. 208

(77) **“Apresentação - Infelizmente, em algumas situações, o poder dos fatos se sobrepõe ao das palavras. E temos de aceitá-los.** Alguns escritores, nesses cinco últimos anos, “mudaram o cenário de sua solidão”, como diria o saudoso Mário Quintana. Por outro lado, muitas obras foram lançadas nesse espaço de tempo. **Atualizações se fazem necessárias.**” (De Nicola, José. Língua, literatura e redação, v.1, 1998, p.5)

(78) **“Não mais se exige** que o aluno decore uma montanha de informações, **mas que,** diante de fatos e dados, saiba reconhecer e relacionar conteúdos, fazendo analogias, refletindo criticamente e tirando conclusões, **ou seja, processando conhecimentos de forma competente, clara e adequada às diferentes situações**”. (Brait, Beth. Prefácio. In: “De Nicola, José. Op. cit. p. 3”)

As orações coordenadas que introduzem a seqüência (78) deixam no vazio elíptico o fundamental dessa formação discursiva: a exigência da competência técnica escamoteada na “adequação”. Exatamente como sentença (76), (77) e (78) em tom de lamento, mas de forma definitiva: “temos de aceitá-los”.

(79) **“O curso inicia-se com o estudo dos conceitos de gramática normativa e descritiva, linguagem coloquial e culta para que o aluno se conscientize de que, em termos de língua, não existe o “certo” e o “errado” mas sim o “adequado” e o “inadequado”.** (Faraco, C. E. & Moura, F. In: “Língua e literatura, manual do professor”, p.3)

Em (78) e (79), e em muitas outras seqüências, fica bem marcada a inserção de um “novo” modelo que se impõe negando o anterior. Mas o paralelismo certo/adequado, errado/inadequado não deixa de fazer ressoar no “novo” discurso do “velho” modelo, como dissemos anteriormente apenas “flexibilizando as evidências”.

(80) “Para que o aluno se familiarize conscientemente com as possibilidades estilísticas da língua – **muitas vezes discordantes da gramática normativa** – acrescentamos em cada unidade a seção Recursos de estilo.”

(81) “Dos conteúdos selecionados fazem parte, **também**: a gramática normativa, exposta de maneira aparentemente tradicional, mas que traz em seus exercícios e comentários as indicações sobre outras normas lingüísticas que convivem com a oficial.

Em (81) e (82), a Voz do Outro fratura o fio lingüístico-discursivo e se interpõe para marcar uma outra posição na história do ensino da língua portuguesa no Brasil: aquela que discursivamente começa a acatar o agramatical, flexibilizando o ensino e até pondo em segundo plano o normativo, o “também” marca essa hierarquização.

(82) “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”.

(83) “Trata-se de situações em que se **busca a adequação** da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre **a eficácia ou adequação** de certas expressões” (PCN, p. 80).

(84) “Ao longo dos oito anos do ensino fundamental, espera-se que os alunos **adquiram progressivamente uma competência** em relação à linguagem” (PCN, p. 41).

Em (82), (83), (84), percebemos a criação de uma imagem enunciativa para o Sujeito-aluno: é aquele que deve refletir o “adequado” o que a proposta tem como sendo adequado e não desenvolver uma reflexão sobre a língua. É reservada uma posição para o Sujeito-aluno em lugar discursivamente muito estreito na língua. O Aluno continua, sem chance, sendo capturado por uma maquinaria. É esse processo em que se estabelecem restrições para reflexão sobre a língua que pretendemos continuar trabalhando e examinar mais detidamente daqui em diante.

O espaço-discursivo do “trabalho participativo” define e demarca a posição acuada dos Sujeitos. Como não há alternativa, é a Escola, “a consciência de mundo”, o ensino ou o “Não-ser”, o “novo como falta no Outro” salta como uma ameaça em relação à qualificação profissional, ou o profissional se qualifica incorporando e “adequando-se” ao novo ou o Estado terá de cumprir o seu dever...

A análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997 demonstrou que a relação Sujeito/língua é tomada por discursividades tais que o Aluno é posto em posição de irreflexão.

Capítulo 4. O real específico do livro didático

Se, por outro lado, queremos manter firme o propósito de estudar condições para que o aluno possa se movimentar nos mecanismos de subjetivação que o afetam, pareceu-nos tranqüila a decisão de examinar discursos no âmbito da vida escolar. E, assim como os documentos oficiais têm intenso trânsito na Escola, nossa “escolha” viu no principal “instrumento de trabalho do ensino”, o livro didático, um gênero do discurso central na história das práticas de ensino da Escola brasileira: tanto que essa escolha teve ponto de partida em outra publicação do MEC. Vejamos.

4.1. Sobre os livros didáticos

Já há um forte debate sobre o tema no interior específico da academia: num volume considerável de teses acadêmicas, resultados de cursos de pós-graduação, o debate é intenso ao ponto de termos um catálogo analítico³² exclusivamente dedicado ao assunto, temos congressos com Grupos de Trabalho sobre o livro didático brasileiro, há uma política governamental sistemática e constante, discursando sobre tema e dialogando com a academia.

Destacamos um estudo: *O estado da arte do livro didático no Brasil* de Bárbara Freitag principalmente os capítulos dedicados a história, a política e a economia do livro didático. Nesse capítulo, importantes questões relativas às condições de produção do livro

³² *O que sabemos sobre livro didático: catálogo analítico* (1989) é uma publicação do Serviço de Informação sobre o Livro Didático da Biblioteca central da Unicamp, elaborado numa parceria com a faculdade de Educação e o Instituto de estudos da Linguagem. Queremos aqui excluir, dentro do possível, qualquer viés argumentativo a partir da força da quantidade, sem esquecer que o discurso da quantidade e da qualidade está no funcionamento da linguagem do ensino.

didático são analisadas em detalhe. Uma delas é o Programa Nacional do Livro didático. Não vamos aqui fazer o percurso histórico, mas queremos apresentar uma característica, a nosso ver, fundamental, para a relação Sujeito/língua. Vejamos.

4.1.1. O Programa Nacional do Livro didático/1999

Como parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/1999), dirigido ao professor do ensino fundamental, o “Guia” foi elaborado com a intenção de subsidiá-lo na escolha do livro didático...De orientar sua escolha”. Assim se põe o discurso de abertura do “Guia”.

Trata-se de um compêndio de 600 páginas, contendo resenhas dos livros recomendados por área do conhecimento-Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História. O MEC assinala com estrelas a classificação dos livros inscritos no PNLD/1999, a saber:

XXX Recomendados com distinção

XX Recomendados

X Recomendados com ressalvas.

Apesar do gesto de construção do *corpus* ter eleito para a descrição/análise um livro já do primeiro ano do ensino médio, e o “Guia” cataloga os livros editados para até a 8^a. série, chamou nossa atenção a decisão do MEC no sentido de definir os livros da escolarização e a classificação hierárquica (recomendados com distinção, recomendados e

recomendados com ressalvas) configurada pelas formações-ideológico-discursivas. Vamos às materialidades da linguagem.

4.2. Reflexão no espaço das lições

O manual de José de Nicola, *Lingua, literatura & redação*, organiza-se em três partes: *Literatura, Leitura e produção de textos* e *Gramática sistematizada*. Por motivos já justificados ³³, selecionamos para análise os três primeiros Capítulos da Segunda parte.

4.2.1. A função da “Voz do povo”

O Capítulo 1, *Teoria da comunicação* (pp. 230-242), é aberto com duas epígrafes. A primeira são sete versos da canção *Parabolicamará* de Gilberto Gil. O trecho escolhido, da conhecida letra, trata de um sentido de “avanço” produzido pela relação de domínio crescente do Homem sobre a natureza: um sentido do “avanço” tecnológico, metaforizado numa imagem metonímica. Vejamos:

“Parabolicamará

Antes mundo era pequeno

Porque Terra era grande

Hoje mundo é muito grande

³³ Ver Capítulo III.

Porque terra é pequena
Do tamanho da antena parabólicamá
Ê, volta do mundo, camará
Ê-ê, mundo dá volta, camará”

(Gilberto Gil)

O globo terrestre no globo da antena parabólica é a imagem metonímica. A relação entre os dois se dá no tempo e no espaço: antes/hoje; pequeno/grande; mundo/Terra. Seria interessante ver que a sonoridade e algumas “simplificações”, sobretudo a falta de artigos, dão ao eu-lírico uma posição exterior à língua de cultura, à Língua Portuguesa. Um dialeto tal atravessado por uma discursividade, a popular-brasileira, reverenciando o poder do Homem tecnológico. E quem irá resistir e contrariar o desejo de resposta às questões filosóficas consagradas na História? A tecnologia se coloca como resposta.

Assim como os versos da canção, o dizer do Chacrinha,

“Quem não se comunica se trumbica”,

tem também um traço popular-brasileiro; “trumbica” entra como gíria no “Aurélio”; é “dar-se mal”, “entrar pelo cano”. Essa variação dialetal tem um discurso específico no funcionamento da linguagem; o lugar de uma certa sabedoria: a “popular”. É uma discursividade colada para recobrir possíveis lacunas (no discurso da ciência) onde o Aluno

não se reconheceria. A variação dialetal tem, portanto, a função de evitar a estranheza diante do Outro: a Teoria da Comunicação.

4.2.2. A manobra estrutural da leitura diretiva

Em seguida, com o título *Comunicação e socialização*, aparece um texto de cinco parágrafos do livro *O que é comunicação* (de Juan E. Díaz Bordenave) para mostrar que “no dia-a-dia, tudo é comunicação: o corte de cabelo e os adereços de um rapaz *punk*, o carinho entre namorados, as cores e o número da linha de ônibus; do ‘bom-dia ao boa-noite’ (...) a comunicação confunde-se, assim, com a própria vida” (p. 232).

A seção de exercício *A propósito do texto* obriga o aluno a um retorno pontuado a cada um dos parágrafos. São nove questões que caracterizam uma leitura diretiva do texto, já clássica em nossos manuais. A estrutura das questões procura garantir o revestimento da discursividade por parte do Aluno, excluindo outras possibilidades de significação. Por exemplo, a pergunta 1: “Como o texto define cultura ?” Importa para a questão não o que seja cultura, mas qual é o conteúdo de “cultura” atribuído pelo texto.

Uma outra estrutura utiliza palavras-chave para a definição do percurso de localização da resposta. O dizer do autor do livro didático faz o Aluno “colar” do texto a resposta. Por exemplo, na pergunta 2, “Por que processo o homem adota sua cultura?”, o verbo adotar dirige o Aluno ao enunciado do texto “Foi assim que adotou sua ‘cultura’” e dessa forma automatiza a resposta sem reflexão.

Outra característica estrutural dessas perguntas é o tratamento segmentado do texto. Por exemplo, as perguntas 4, 5 e 6 “No segundo parágrafo (...)? No terceiro parágrafo

(...)? Releia o penúltimo parágrafo e responda (...) ?” Através dessa estrutura, o Aluno repete a leitura, ou melhor, Ele não a faz, pois nesse movimento de entrada e saída exclusivamente dedicado a uma parte do texto com o objetivo de “tirar algo” já definido, o Aluno é remetido ao texto para assumir como sendo suas as posições do autor.

Uma fratura no fio lingüístico da última questão confirma esse movimento de revestimento do Aluno pela discursividade:

“9. Defina, **com suas próprias palavras**, o “homem social” (p. 232)

A incisa é a interdiscursividade, o exterior específico constitutivo de toda cadeia lingüística. É a ruptura do fio decorrente do movimento que interrompe o fluxo e “dá vez” a um dizer que não vinha sendo dito diretamente. É um dizer estrutural. Até a oitava pergunta, as respostas foram “dadas” com “as palavras do Outro, mas dessa vez, as palavras são suas”. A maquinaria do exercício impede a movimentação do Aluno na produção de sentidos e por fim, através de uma outra Voz, nega que o tenha feito. E, assim, fecha-se a introdução do capítulo.

4.2.3. O discurso da “importância da língua”

Na seqüência, no tópico 1. *Elementos de comunicação*, o Sujeito enunciativo dá continuidade à exaltação da comunicação, reiterando-a como “uma necessidade básica da pessoa humana, do homem social”. Respalado por essa necessidade, introduz-se a sistematização dos elementos da comunicação: aquele que emite, aquele que recebe, o

conjunto de informações transmitidas, o conjunto de signos e regras de combinação, o meio concreto pelo qual a mensagem é transmitida e a situação a que a mensagem se refere. Esse clássico percurso de definição cria a ilusão de domínio do processo, pois assim “podemos estudá-los isoladamente um a um, sem o “entrave da presença do Outro”. Na verdade, no estudo proposto, a identificação dos elementos é tudo exatamente como fica simplificado no conhecido 1.1. *Esquema da comunicação*: emissor, mensagem, receptor, canal, contexto e código. Em 1.2. *Os vários códigos* são reconhecidos em dois sistemas de signo: o verbal e o não-verbal. Nesse tópico, percebemos a entrada da “importância da língua” como uma discursividade que encontrará ressonância na “reflexão” feita no tópico seguinte.

No tópico 2. *A comunicação na era da informática*, abre-se uma discussão a respeito do papel da tecnologia da comunicação nas relações humanas, sobre o avanço tecnológico e a paradoxal solidão do homem contemporâneo na medida em que as relações são mediadas por artefatos tecnológicos. A seção seguinte, *Leitura do texto Escravos de lata e fios* de Ciro Marcondes filho do livro *Sociedade tecnológica*, dá seqüência à “reflexão” atravessada por uma discursividade segundo a qual a tecnologia não é tudo; sua importância é relativizada, pois “não é garantia de que você vai se comunicar” (p. 238). A discussão se dá sem o estabelecimento de qualquer relação com as condições de produção. Interessa apenas se há comunicação: restrita, boa ou perfeita.³⁴

Nesse sentido, percebemos a entrada dessa “reflexão” sobre a “paradoxal solidão humana” como parte da discursividade que quer reservar um lugar para “importância da língua” em termos comunicativistas. Vejamos duas seqüências:

³⁴ Na seção *Exercícios e testes*, à página 241, há um exercício, o nº 3, em que são apresentadas quatro situações de comunicação para serem relacionadas a quatro esquemas dos processos de comunicação: “restrita, boa, perfeita” e o esquema onde não há comunicação.

(85) “Isso nos permite concluir que nos utilizamos de diversos códigos de comunicação, **sendo a língua o mais importante deles.**” (p. 232)

(86) “Como você observou, diversos são os códigos utilizados na comunicação, **mas sem dúvida o mais importante é a língua**, o que nos permite reconhecer dois sistemas de signos” (p.235).

Observemos que as incisivas entram como truísmos. São afirmações do tipo “é porque é”. Diríamos que “é”, mas porque é o próprio do livro para o ensino de língua. As discursividades que atravessam a concepção de língua dão a medida do que o manual oferece como possibilidades de reflexão no ensino. Vejamos.

4.3. O discurso literário como o lugar exclusivo do efeito de sentido

O Capítulo 2, *O signo lingüístico* (p. 243), é aberto com um poema de Paulo Leminski e um fragmento do texto de Francisco da Silva Borba, *A comunicação animal* do livro *Introdução aos estudos lingüísticos*, mostrando a “invariabilidade da comunicação animal em contraste com a grande variabilidade da linguagem humana”. A entrada no estudo do signo lingüístico por essa via de distinção homem/animal, procura dar estabilidade à relação Sujeito/língua de duas maneiras. A primeira é a concepção de signo lingüístico controlado pela operação mental de retenção da combinação conceito/palavra (escrita ou falada). O signo lingüístico é “toda coisa que substitui outra” na operação mental aprendida.

A Segunda forma de buscar estabilidade para a relação Sujeito/língua, na verdade um prolongamento da primeira, está na tentativa de delimitação do lugar dos efeitos de sentido. É o lugar que resulta de um trabalho específico de exploração da operação mental com o signo. Nesse sentido, no tópico 1. *Signo, significante, significado* (p. 245), percebemos que o tratamento dado à significação restringe os efeitos de sentido a um trabalho artístico intencional de exploração da “relação significado/significante”; ou seja, os efeitos de sentido seriam restritos ao discurso literário. No sub-tópico 1.1. *Explorando significado/significante no texto poético* (p. 246) são estudados cinco poemas de modo a apresentar recursos expressivos das palavras (grafia e som) e interpretações segundo as quais, os sentidos são imanentes, e, portanto, passíveis de “tradução”.

Os sentidos produzidos fora do que é mentalmente retido são, portanto, excluídos do escopo de interesse.

4.3.1. O discurso da necessidade/finalidade

Ao tempo em que os efeitos de sentido vão sendo isolados em lugar específico, no discurso literário, a concepção de língua enquanto instrumento de comunicação é tão fortemente atravessada pelo cruzamento dos discursos da **finalidade/necessidade**, sobretudo a partir do tópico 2. *Língua e fala* (p. 250), que sua ressonância funciona como demarcação do escopo de alcance dos sentidos. Vejamos em algumas seqüências como essa discursividade funciona na materialidade da linguagem.

(87) “Entretanto, **para que a linguagem cumpra sua função social** no processo de comunicação, **é necessário que as palavras tenham um significado**” (p. 245).

(88) “Mas, **para que a fala tenha significado, para que possa ser decodificada, é necessário que obedeça a algumas regras gerais da língua**” (p. 250)

(89) “**para que se efetue a comunicação é necessário haver um código comum**. Diz-se, em termos mais gerais, que **‘é preciso falar a mesma língua’**” (p. 250)

Observamos a “importância da língua” sendo trazida para o lugar estreito da finalidade/ necessidade. No movimento dos sentidos de definição desse lugar, a ressonância discursiva dá o caráter de sua preponderância na repetição do binômio **para que/é necessário que**.

“para que haja comunicação [vida]”,

“para que a linguagem cumpra sua função social”,

“para que a fala tenha significado”,

“para que possa ser decodificada”,

“para que se efetue a comunicação” ;

“é necessário que ele [o homem] utilize”,

“é necessário que as palavras tenham um significado” ,

“é necessário que obedeça a algumas regras”,

“é preciso falar a mesma língua”.

O cruzamento desses discursos cria um espaço jurídico de obrigações que partem de um “silêncio imposto pela lógica”, de quem não havemos e nem temos como negar, pois seria o caso de embargar a comunicação. E isso, no estatuto atribuído à comunicação no discurso, seria o caso de embargar “a própria vida”. A forma de entrada dessa discursividade está no tratamento pacífico dado a “questão da língua”, a um movimento do Sujeito que recolhe o “senso comum” como ponto não contraditório:

(90) “**No sentido mais corrente**, língua é um instrumento de comunicação”, (p. 250)

(91) “**A língua já foi definida** como ‘a parte social da linguagem’” (p. 250)

Em (86) e (87), o escopo da língua se restringe ao “já definido” e ao “sentido mais corrente” e não outros. Nesses termos, no espaço jurídico da **necessidade/finalidade**, nessas materialidades lingüísticas, o Sujeito enunciativo constrói o escopo da permissão para que haja sentido, para que haja “comunicação”, para que haja “vida”. Quando, de fato, lido de outra forma, o que se garante é a identificação do Sujeito com a “não-comunicação”, é a identificação do Sujeito com o não-dito que o silencia, pois “**é preciso ‘falar a mesma língua’**” (p. 250).

4.3.2. Os sentidos não permitidos

O discurso da necessidade/finalidade se instala de forma tal que no tópico 3. *Denotação-conotação* (pp. 253-256), a maquinaria comunicacional se vê inteiramente fechada nesse espaço jurídico da não-permissão.

O tópico é introduzido com a distinção da linguagem humana em relação à comunicação animal. Trabalho mental, retenção e ampliação de significado, e imaginação criadora são noções colocadas com o propósito de explicar o fenômeno denotação/conotação. Percebe-se que a linguagem humana é inicialmente atravessada por uma discursividade que a coloca num universo de possibilidades de “ampliação dos significados”. Por outro lado, com apresentação de alguns exemplos, o Sujeito não apenas polariza a produção dos sentidos a duas possibilidades (denotação/conotação; literal/figurado), como define o lugar permitido para tais e tais empregos. “O sentido denotativo” aparece ligado à “impessoalidade”, à “frieza” e à “objetividade”; o conotativo é posto “na linguagem bastante particular dirigida ao público jovem, na linguagem cotidiana e bem humorada das tiras de quadrinhos e em textos poéticos ou narrações ficcionais”. Vejamos mais duas seqüências ressonantes:

(92) “O leitor **não pode entender** literalmente e imaginar que os homens saem caçando lepidópteros” (p. 255).

(93) “Se o texto poético ou a narração ficcional **permitem** o emprego de palavras em sentido figurado, a redação de um trabalho científico ou de uma informação objetiva, por

outro lado, **deve-se prender** ao sentido denotativo das palavras, **permitindo**, assim, uma análise e uma interpretação objetivas” (p. 255).

4.3.3. A língua como uma “dificuldade”

No Capítulo 3, *Ler e escrever* (pp. 260-273) adensa-se um certo caráter coercitivo proposto para a relação Aluno/língua ao tempo em que o Sujeito enunciativo está tomado pelas discursividades que o colocam no cruzamento do “como era o ensino com o que deve ser agora”.

O Capítulo é introduzido com versos de Adélia Prado em *Antes do nome* sobre o “esplêndido caos de onde emerge a sintaxe (...) esta incompreensível muleta que me apóia”. Em seguida aparece *A arte de escrever*, um fragmento do *Manual de expressão oral & escrita* de Joaquim Matoso Câmara Jr. sobre a preparação preliminar para a escrita: “tem raízes na nossa própria personalidade e decorre em grande parte, de um trabalho nosso para desenvolver a personalidade por esse ângulo”.

As cinco questões da seção *A propósito do texto* de Mattoso Câmara seguem a manobra estrutural para uma leitura diretiva, como vimos anteriormente. À questão 1, retorna o discurso do uso “das próprias palavras” que estabelece um sentido segundo o qual é “aquele e somente aquele” o momento do Aluno.

Às questões 2,4 e 5, retorna a estrutura que utiliza palavras-chave para a definição do percurso de localização/reprodução da resposta: “Qual é o principal ponto em **comum** (...) ? No texto, temos “O que há de **comum** (...); “Quais as diferenças entre a produção de um texto no exercício da vida profissional? No texto, “as condições para a redação no

exercício da vida profissional”; “Embora seja um mero exercício formal”, no texto, “tiram à redação o caráter negativo de mero exercício formal”.

À questão “3. Explique o que o autor quer dizer com: ‘Impõe-se igualmente a visualização de um objetivo definido’ (quarto parágrafo)”, retorna o movimento de entrada e saída exclusivamente dedicado a uma parte do texto com o objetivo de “tirar algo” já definido. Como se vê, nesse movimento, o Aluno é remetido ao texto para assumir como sendo suas as posições do autor.

Examinando o percurso enunciativo que leva à proposta de produção de texto, já a partir da *Apresentação* do volume chamou nossa atenção o gesto da Autoria no sentido de “aproveitar a reedição para fazer alguns ajustes”; é um gesto de “atualização” no sentido de “fugir daquele saturado modelo de ‘aulas de redação’ que cria uma relação automática: dado o tema, o aluno imediatamente redige” (p. 5) e acompanhar “a tendência de várias instituições de ensino que têm promovido vestibulares mais criativos e inteligentes” (p. 263). Esse gesto localizador do Sujeito no centro dessas discursividades vem atravessado pelo discurso daquele que tem “algo mais a oferecer”. Por isso, há sempre um “não apenas”, um “além de”, um “mas também” para acrescer à proposta de ensino. E esse discurso vem ressoando em um outro: o da quebra de limites.

(94) “Ao mesmo tempo, **procuramos romper os limites** da cronologia e do conhecimento fragmentado” (p. 5)

(95) “Quanto ao estudo da língua portuguesa, **não nos limitamos** a uma revisão dos principais tópicos já estudados no primeiro grau. Procuramos avançar um pouco” (p. 5)

(96) “Em nossas atividades de produção de textos **não nos limitamos** a apresentar temas para redação” (p. 263)

Na análise do percurso dessa “preocupação” em “não se limitar”, chamou nossa atenção a ressonância de um discurso metaenunciativo, ou seja, um discurso que se volta para o seu próprio dizer. O lugar onde o Sujeito quer esclarecer sua proposta negando o que possivelmente “pensam” a seu respeito e quer demarcar sua posição enquanto aquele que oferece “algo a mais”. Esse lugar enunciativo mostrou-se privilegiado para o entendimento das discursividades atravessadas na relação Sujeito/língua. Nele se expõe a movimentação dos sentidos mobilizada pela contradição constitutiva das condições históricas de produção. Vejamos.

O movimento da análise fez dois recortes. No tópico 1. *O que escrever? Como escrever?* (pp. 262-264), a metaenunciação é relativa ao discurso das “dificuldades”, das “questões”, dos “problemas” a enfrentar no ato de escrever. O segundo recorte focaliza um discurso “polarizador” que, atravessado por um conjunto de formas do dizer, provocam uma constitutiva esquivas dos sentidos contraditórios nos dois últimos tópicos do capítulo. Observemos o primeiro recorte.

(97) “acreditamos ser oportuno um momento de reflexão sobre o ato de escrever e **principalmente sobre as dificuldades que o envolvem**” (p. 262).

(98) “No fundo, **é o velho problema** de conteúdo e forma, de idéia e palavra, de comunicação e expressão” (p. 262)

(99) “**Os problemas vão desde o domínio** de um vocabulário, passando por um razoável conhecimento de ortografia, pontuação, concordância e de outros requisitos gramaticais, para finalmente desembocar em algo muito pessoal, que é o estilo” (p. 262)

A escrita é posta como uma questão a ser resolvida, um “processo de fases difíceis a ultrapassar”. Ao enunciar-se dessa forma, o Sujeito estaria incorrendo em “contradição”, estaria “depondo contra si mesmo”, criando “um clima adverso ao ensino”. No contraponto desse sentido, ao final do sub-tópico 1.2. *Com escrever?* O discurso metaenunciativo insurge-se como vindo de um outro lugar e ali fora colado para esclarecer “um mal entendido”:

(100) “**Mais umas palavrinhas:** é comum, quando se fala ou se escreve sobre redação escolar, apontar apenas as dificuldades, ironizar os erros, ridicularizar resultados; cria-se dessa forma um clima adverso ao ensino (**melhor seria dizer prática**) de redação nas escolas, além de se inibir a criatividade do aluno. Gostaríamos de inverter um pouco o processo, falar da satisfação de escrever um texto, de dar asas à imaginação” (p. 263).

As “palavrinhas”, aí colocadas, metaenunciam as anteriores justamente porque são não-coincidentes.³⁵ Elas querem desfazer o que vinha sendo feito, sem, no entanto, afirmar-se como tal. O papel que cumprem tem, na verdade, um compromisso com a discursividade com a qual se reveste a posição do Sujeito enunciativo: o “atual tomado pelo passado”.

³⁵ Estamos nos referindo ao trabalho de Authier-Revuz em seu *Palavras incertas* (ver bibliografia).

Os dois últimos tópicos do capítulo, 2. *Linguagens* e 3. *Qualidades e defeito de um texto* (pp. 264-269), são marcados por uma discursividade “polarizadora” que recobre a noção do ato de escrever.

Os pólos leitura ingênua/leitura genérica, diacronia/sincronia, língua falada/língua escrita, gramática normativa/gramática natural, língua culta/língua popular e qualidades/defeitos balizam o dizer estabelecendo limites tais que buscam impedir o encontro de quaisquer contradições.

Nesse sentido, a enunciação parece “ter pressa”. Os pólos são abordados de forma a oferecer ao Aluno apenas alguns poucos aspectos, favorecendo o “esquecimento” de outros.

À página 264, na seção *Leitura*, com o título *Leitura ingênua e leitura genérica*, um parágrafo (9 linhas) do livro *Literatura brasileira - dos primeiros cronistas aos últimos românticos* de Luiz Roncari-, mencionando um poema de Gregório de Matos, aborda a “profundidade da leitura” face à quantidade de informações sobre o período de produção do texto sem perder de vista sua singularidade.

Da abordagem, destacamos a menção ao poema de Gregório de Matos. Nela, há um movimento dos sentidos que coloca a interpretação como um gesto de entendimento do passado. É esse movimento que, digamos, dá coesão e coerência à textualidade para uma “tímida” entrada no tópico 2. *Linguagens* pelo aspecto da diacronia da língua.

Cinco linhas discorrem sobre “as mudanças que ocorrem na língua com o passar do tempo”. Duas ilustrações: um pequeno fragmento de uma crônica de Carlos Drummond de Andrade abordando um arcaísmo semântico (vidro de cheiro) e um anúncio datado de 1907 apresentando palavras de grafia arcaica.

Na verdade, as questões relativas à linguagem (cruciais a nosso ver, claro) aparecem como “fatores pitorescos de uma ordem natural não contraditória das coisas”: “Com o passar do tempo, vão ocorrendo várias transformações fonéticas, evoluções nas regras gramaticais, mudanças de significação, palavras que desaparecem, outras que são criadas”.

Os tópicos são breves; têm a medida da “informação tranquilizadora”: “isso é tal/aquilo é tal”. Os enunciados são construídos, então, para alcançar tão somente a “definição sumária”; parecem dizer: “Essa discussão já está esgotada e aqui aparece só para constar mesmo”. Vejamos o sub-tópico 2.1. *Língua falada e língua escrita*:

(101) “A princípio, a língua escrita deveria ser apenas a representação gráfica, visual, da língua falada. Entretanto, por várias razões, não é o que acontece. A língua falada é mais solta, livre, espontânea e emotiva, pois reflete sempre um contato humano direto. Já a língua escrita é mais disciplinada, gramatical, dela resultando um texto mais elaborado” (p. 265).

Na abordagem, pontua-se uma distinção a partir de um “é porque é”; as condições de produção são evitadas. O Sujeito salta, então, para um outro pólo (gramática normativa/gramática natural) mantendo o tratamento que toma os sentidos como estáveis:

(102) “Neste ponto, é fundamental destacar dois aspectos relativos à gramática: há uma gramática oficial, chamada normativa, que estabelece os padrões cultos da língua; há uma outra “gramática” [*aspas dele*], chamada de natural, que estabelece regras gerais da língua para que qualquer fala possa ser decodificada” (p. 265).

Observemos que se discorre sobre o que “há” de maneira a pôr o Aluno diante do não conflitante. Em 2.2. *Lingua culta e lingua popular* retorna-se ao “é porque é”:

(103) “Lingua culta é a linguagem que obedece às normas ditadas pela gramática; é utilizada pelas elites da sociedade, que têm acesso a uma boa escolarização. Lingua popular ou linguajar é a linguagem usada no cotidiano, não obedecendo aos padrões cultos da linguagem”. (p. 266).

No terceiro e último tópico do capítulo, 3. *Qualidades e defeitos de um texto*, retorna o lugar metaenunciativo onde o Sujeito quer esclarecer sua proposta negando o que possivelmente “pensam” a seu respeito

(104) “Inicialmente, reforçamos a idéia de que um trabalho de redação é, antes de mais nada, um trabalho de criatividade e de emprego particular da linguagem. Portanto, é muito pessoal, subjetivo; cada cabeça, um estilo. Consideramos um absurdo a tentativa de padronizar o texto, de elaborar um modelo a ser seguido ou, pior ainda, um gabarito para redação (não confundir com o trabalho de reflexão e análise sobre textos de bons escritores, considerados modelos; tal trabalho é proveitoso para que possamos fixar nosso estilo)” (p. 266).

“(100)” é o parágrafo introdutório do tópico. É a entrada de toda uma discursividade que procura localizar o Sujeito numa posição crítica em relação a um certo ensino de

redação com o qual O Sujeito não quer identificação. Mas esse é um “não-querer” discursivo. “Reforçar a idéia do que é um trabalho de redação” e “considerar um absurdo determinado procedimento do ensino” são a movimentação dos sentidos mobilizada pela contradição constitutiva das condições históricas de produção. O sujeito quer intencionalmente uma direção, mas a história o coloca em outra.

À página 281, capítulo 4, *Tipos de textos*, A seção *Produzindo um texto* é dividida em dois blocos: *analisando o tema proposto e redigindo*.

Inicialmente, o tema é apresentado como uma ameaça;

(105) “A proposta de um tema para redação surge, muitas vezes, como um fantasma diante do aluno. E, como a maioria dos fantasmas, assustador! Mas, como a maioria dos fantasmas, um problema possível de ser equacionado”. (p. 281).

Feito isso, apresenta-se um tema já solicitado em vestibular: o mote é a letra da música *Comida* do compositor Arnaldo Antunes. Propõem-se então uma análise do tema pela via da “tradução” de metáforas. Por exemplo: 1. Trabalhar em troca de comida e água aproxima o homem dos animais (versos 1 e 2); 2. O ser Humano tem necessidades que vão além da necessidade básica e vital da alimentação (versos 3 e 4; atentar para o sentido conotativo de ‘ter sede’ e ‘ter fome’). Os 24 versos da canção recebem esse tratamento.

Em seguida aparecem os dois únicos enunciados da seção *Redigindo*:

(106) “Após refletir sobre essas informações todas, você deve ter clareza da idéia que será defendida, dos argumentos que serão usados, da conclusão a que chegará. Só depois de ter a dissertação estruturada, é que você iniciará o trabalho de redigir”.(p. 283).

(107) “Tente estruturar a dissertação em 4 ou 5 parágrafos, da seguinte forma: o primeiro parágrafo para a introdução; dois ou três parágrafos para a argumentação; o último parágrafo para a conclusão, que deverá ser coerente com as idéias apresentadas ao longo do texto.”(p. 283)

Como é possível verificar, o Sujeito é denegado pela leitura diretiva que traduz a letra da música e pelo trabalho de “estruturação” postos em (102) e (103): idéia e forma já construídas.

Nesse sentido, a tentativa de se localizar numa posição crítica, como vimos em (105), é efeito das formações discursivas que revestem o Sujeito de “atualidade”, de “transformação”.

Considerações finais

A partir da leitura crítica de diversos trabalhos dedicados à análise de materiais didáticos, percebemos que, em busca de “garantias” relativas ao controle dos sentidos, abordagens pragmáticas restringem o espaço para reflexão sobre a relação Sujeito/língua, uma vez que os sentidos são tomados como prontos na “realidade”.

Por outro lado, abordagens de materiais didáticos interessadas em romper com essa concepção restritiva, portanto, controlável, são ainda numericamente incipientes. As questões cruciais estão postas: o Sujeito e sua historicidade, a autoria; os funcionamentos discursivos nos livros didáticos e a reflexão sobre a língua têm produzido efeito no âmbito da academia, mas encontram e provavelmente encontrarão sérias resistências na produção do conhecimento no ensino dado o vigor de denegação dessas questões, sobretudo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais/1997.

Como vimos, nesse documento, os Sujeitos são interpelados no sentido de que cumpram os seus papéis. E essa interpelação os tem como “devedores” do cumprimento de suas obrigações no processo de “transformação” do ensino e da sociedade.

Os protagonistas do ensino são constituídos como “deficientes” e o objetivo do ensino é, então, suprir as “faltas” construídas por formações discursivas para atender às exigências de participação no processo de transformação social filiado à Constituição de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases (1996). Há, então, o percurso para o “futuro melhor”, uma linha evolutiva de melhoramento das condições do indivíduo na sociedade através do ensino.

Nesse espaço jurídico, como esperamos ter demonstrado especialmente nos Capítulos 3 e 4, a relação Sujeito/língua é circunscrita ao cumprimento de deveres estabelecidos numa anterioridade fora do alcance do domínio psicológico ao qual é imputada a dedicação do ensino.

Nosso trabalho se filia às propostas de ruptura desse domínio. Nesse sentido, procuramos mostrar como há restrições no tocante à reflexão sobre a língua no processo de construção das posições por parte das formações ideológicas.

As formações discursivas constituem Professor e Aluno como marcados pela deficiência, por defeitos, pela falta do que é “atual”, por um atraso em relação ao modelo de ensino: na proposta dos “Parâmetros”, como vimos, há uma negação a um modelo de “passividade” anterior; mas a atividade proposta é tão somente para tirá-lo do atraso, para atualizá-lo.

Antecipando qualquer possibilidade de movimentação nos sentidos produzidos na língua, o Aluno precisa suprir suas “sérias deficiências” e, nesse sentido, já há um percurso construído pelas formações discursivas caracterizadas pelo predomínio dos sentidos de participação, de evidências, da prática como conteúdo, da ameaça das coisas-a-saber; pelo predomínio dos sentidos do saber hierarquizado, da formalidade, da correção, da competência técnica, da leitura diretiva, da demarcação do lugar do efeito de sentido, da perfeição inatingível.

A relação Sujeito/língua construída para o ensino do Português no Brasil inibe a movimentação na subjetividade, na historicidade de Professores e Alunos. Mas o equívoco é constitutivo.

Abstract

This dissertation is on the study of the relation between subjectivity and language in Brazilian pedagogic discourse (documents and didactic materials) for the teaching of Portuguese. Along these lines, the research analysis two process. The research is dedicated to analysis the way how Brazilian academic works treat meanings concerning subjectivity and language. We basically examine dissertations directed to some of Brazilian programs of Post-graduation and articles resulting from research about teaching-learning of Portuguese in Brazil in the last two decades. The second process analysis positions constructed on language of curriculum and didactic materials. From these process, we examine the possibilities of reflection about language. The research is develop following an interdisciplinary dialog between Applied Linguistic, Semantic studies and the French school of Discourse Analysis.

Kew words: 1. Teaching-learning language. 2. Theory of curriculum. 3. Didactic materials. 4. Semantic. 5. Discourse Analysis.

Anexo I (Parâmetros Curriculares Nacionais/1997)

1. 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

5. 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 naturais relevantes para a conquista de sua

10. 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.

15. 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
20. 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

25.e a pluralidade cultural brasileira. Note que eles são abertos e flexivos, podendo ser adaptados à realidade de cada região.

Estamos certos de que os Parâmetros serão um 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 30.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

Anexo II (Guia de Livros Didáticos/1999)

1- Caro professor,

O Ministério da Educação e do Desporto (MEC) está fazendo chegar às suas mãos, o Guia de Livros Didáticos de 5ª a 8ª séries, complementando os Guias de 1ª a 4ª séries, publicados nos dois últimos anos.

5- Este Guia foi elaborado com a intenção de subsidiá-lo na escolha do livro didático, tarefa que, sem dúvida, implica grande responsabilidade. Ele é o resultado de um árduo trabalho de análise e avaliação pedagógica a que foram submetidos os livros inscritos para o Programa nacional do Livro Didático (PNLD) de 1999.

10-O trabalho de avaliação pedagógica, coordenado pela Secretaria de Educação Fundamental do MEC, teve início em 1996 e **está em permanente processo de aperfeiçoamento**. Em 1997, os livros de 1ª a 4ª séries passaram por processo de reavaliação, e produções que antes apresentaram falhas foram reformuladas, podendo, por isso, ser reclassificadas como recomendadas ou não.

15-Assim, além de orientar sua escolha, O Guia tem-se revelado um instrumento norteador para a produção de materiais didáticos, trazendo informações sobre os livros inscritos no programa (PNLD) e contribuindo para o processo de melhoria da qualidade do livro didático. Este material, no entanto, não tem a pretensão de substituir a sua avaliação.

20.A contribuição aqui oferecida será a de ajudá-lo a refletir sobre questões relativas à qualidade das propostas veiculadas pelos livros: Os conceitos estão corretos/ São adequados? Os alunos ajudam os alunos a pensar e desenvolver o raciocínio crítico? As ilustrações contribuem para a compreensão dos textos?

25- As respostas a estas e outras perguntas fornecem pistas para a escolha de um livro que poderá apoiar sua atuação em sala de aula. Entretanto, é importante lembrar que o livro didático é apenas um dos instrumentos de apoio necessários ao seu trabalho e que o melhor dos livros didáticos pode Ter exercícios e atividades substituídos, alterados ou complementados por você.

30- Para o sucesso da escolha, a sua participação é fundamental e imprescindível. Procure seus colegas e, com eles, leia o Guia criticamente: analise, discuta e avalie as opções disponíveis para cada disciplina antes de preencher o formulário em anexo. Em suma, exerça o seu direito (...).

1- Apresentação

Surpresas, alegrias, problemas, mistérios, aventura são ingredientes do mundo que nos rodeia.

A língua escrita não só registra fatos desse mundo, mas também

5- lança perguntas sobre as coisas da vida. Por isso todos concordam que ler é sempre uma forma de aprender.

Este livro apresenta contos, crônicas, trechos de romances, poemas, anúncios publicitários e outros tipos de mensagem para você ler, compreender e interpretar.

10- Mas isso ainda é pouco. É necessário também expressar sentimentos, opiniões, dúvidas...Por isso, além dos exercícios de compreensão e análise, o livro apresenta estudos de redação e gramática que certamente vão auxiliar no aperfeiçoamento de sua expressão escrita.

No final deste volume, propõem-se atividades complementares

15- que tratam especificamente da linguagem jornalística.

Como nem só textos escritos refletem o mundo e a vida, não poderíamos ignorar as mensagens visuais. Elas aparecem na abertura de cada unidade: são quadros, cartuns, desenhos, fotos, que servem como ponto de partida para discutir também as coisas da vida.

20- E debater é sempre um treino da expressão oral, habilidade importantíssima no mundo de hoje.

³⁶ Faraco & Mora. *Linguagem nova*. São Paulo, SP, Ática, 1998.

Portanto, este livro é um instrumento de aprender. Esperamos que seja um instrumento útil e agradável.

Anexo IV ³⁷

1. Mexer com as palavras, às vezes, pode parecer muito complicado, mas é o único jeito de apreender o mundo que nos cerca, pois tudo começa com elas.

Neste livro, tentamos abrir uma porta para que você descubra o poder das palavras e perceba que lidar com elas pode não ser tão difícil...

Em outras palavras, procuramos ser a chave dessa porta que, ao ser aberta, nos mostra um caminho para o sentido da vida. Seja bem vindo!

³⁷ Gonçalves e Rios. *Português em outras palavras*. São Paulo, SP, Scipione, 1997.

Anexo V ³⁸

1- Este é um livro de língua portuguesa. Mas desejamos que ele seja, antes de mais nada, um livro que forneça material para que você pense a vida.

Em cada capítulo partimos de um tema e selecionamos textos de 5- autores modernos (tanto de autores consagrados na literatura como de compositores da música popular) para que você interprete o que eles falaram, reflita sobre o tema e, assim, elabore suas próprias conclusões.

Por outro lado, gostaríamos que este livro colaborasse para transformar sua sala de aula em um lugar cada vez mais agradável, onde se possa cantar, teatralizar, brincar, 10-aprender, ensinar e, principalmente, tomar consciência do mundo.

Um abraço

Os autores

³⁸ Nicola, José & U. Infante, U. *Português: palavra e idéias*. São Paulo, Scipione, 1996.

Anexo VI³⁹

1. Apresentação - Infelizmente, em algumas situações, o poder dos fatos se sobrepõe ao das palavras. **E temos de aceitá-los.** Alguns escritores, nesses cinco últimos anos, “mudaram o cenário de sua solidão”, como diria o saudoso Mário Quintana. Por outro lado, muitas obras foram lançadas nesse espaço de tempo. **Atualizações se fazem necessárias.**

Mas não atualizamos apenas algumas biografias e bibliografias. **A prática de 5.ensino de língua, literatura e redação vem sendo objeto de profundas reflexões; novos caminhos são trilhados.** Dessa forma, aproveitamos a presente reedição para fazer alguns ajustes na distribuição dos tópicos gramaticais, para intensificar o trabalho de análise e interpretação de textos, valorizando, cada vez mais, atividades que criem condições para **a formação de leitores atentos e competentes produtores de textos.**

10.E a coleção como um todo se valorizou com o novo tratamento gráfico, que também se atualizou, tornando cada página mais atraente e ao mesmo tempo mais didática.

Como a estrutura básica da obra não foi modificada, gostaríamos de reforçar mais uma vez, alguns aspectos que nortearam nosso trabalho.

15.Na parte relativa ao estudo de literatura, seguimos uma ordem cronológica – do século XII aos nossos dias -, sempre relacionando a produção artística com o momento histórico, destacando, para cada estilo de época, os principais acontecimentos econômicos, políticos e sociais. Ao mesmo tempo, procuramos romper os limites da cronologia e do conhecimento fragmentado, relacionando textos do passado e do presente, interligando o 20.clássico ao popular e a literatura a outras manifestações artísticas.

³⁹ De Nicola, José. In op. cit. p. 5

Quanto ao estudo da língua portuguesa, não nos limitamos a uma revisão dos principais tópicos já estudados no primeiro grau. Procuramos avançar um pouco, aprofundando determinados conceitos e raciocínios, completando-os com textos teóricos, **25. sempre norteados pela idéia de que a gramática é lógica e natural; daí a aplicação de exercícios, no decorrer da teoria, não em frases isoladas, mas em textos modernos completos.** Aqui, observamos a entrada do discurso que nega Um-outro (do passado?) no encaixe que conjuga negativa/adversativa.

No item relativo à leitura e produção de textos, procuramos estabelecer **35-a íntima 30. relação** entre a organização de um texto e a gramática que o sustenta, para chegar a exploração dos mais variados e ricos recursos de expressivos. Por outro lado, convictos de que a redação é o ato final de um longo processo de reflexão, fugimos daquele saturado modelo de “aulas de redação” (? !) que cria uma relação automática: dado o tema, o aluno **35. imediatamente redige.** Por essa razão, ao lado de exercícios práticos que orientam para a redação de um texto com clareza, correção, concisão e elegância, há sempre um trabalho de reflexão e estímulo, antecedendo o tema.

Após o enfoque de cada tópico, o livro ainda apresenta um bom número **45-de** questões analítico-expositivas, que visam a explorar a teoria apresentada; no encerramento **40.de** cada capítulo, constam questões e testes de vestibulares.”

Por fim um agradecimento especial a todos os que participaram deste trabalho, através de incentivos ou da colaboração direta.

1. Prefácio – Que características deve ter, hoje, um livro didático destinado a alunos do segundo grau? Para responder a essa pergunta, é necessário levar em conta dois aspectos fundamentais. Em primeiro lugar, a competência profissional e a vivência *escolar* do responsável pela elaboração de uma obra 5-didática, verificáveis através da seleção 5.criteriosa das informações que devem chegar a alunos e professores da escola brasileira. Em segundo lugar, mas não menos importante que o primeiro, a qualidade essencial do livro didático moderno: além de informar com rigor e precisão, ele tem obrigação de fornecer ao professor condições de formar o aluno, preparando-o para as 10-solicitações da vida contemporânea. Entre essas solicitações, de caráter existencial e profissional, está o 10.vestibular, que, como todos sabem, mudou de “cara” nos últimos anos. **Não mais se exige que o aluno decore uma montanha de informações, mas que, diante de fatos e dados, saiba reconhecer e relacionar conteúdos, fazendo analogias, refletindo criticamente e tirando conclusões, ou seja, processando conhecimentos de forma competente, clara e adequada às diferentes situações.**

15.No caso desta coleção, o que se constata é justamente a rigorosa adequação, dos conteúdos e da forma de tratá-los, às exigências informativas e didáticas requeridas pelo texto suporte do ensino e do aprendizado. 20-Direcionados para a língua portuguesa e suas literaturas, e sem perder de vista a realidade da sala de aula, os volumes procuram manter fidelidade aos itens propostos pelos parâmetros curriculares oficiais e pelo vestibular,

⁴⁰ Brait, Beth. Prefácio. In: Nicola, José. Op. cit. p. 3

20.dinamizando sua apresentação por meio do diálogo entre diferentes artes, diferentes estilos, diferentes épocas e diferentes normas lingüísticas.

O conjunto de informações artísticas, em geral, e literárias, em particular, vem sublinhado não apenas pelo caráter histórico e estilístico das diferentes manifestações, bem como pelos fundamentos teóricos necessários à sua compreensão, mas por textos e 25.ilustrações que configuram uma rica e expressiva antologia artística. Essa dimensão que conjuga “biblioteca”, “pinacoteca” e “discoteca”, dá ao aluno e ao professor condições de visualizar, e conseqüentemente conhecer e analisar, um número muito grande de produções de todas as épocas. Se o livro escolar ganha ares de livro de arte, qualificando-se e qualificando seus usuários, as presenças concomitantes de pintores famosos e artistas da 30.música popular brasileira, por exemplo, possibilitam a aquisição de uma capacidade básica para estabelecer relações entre formas, conteúdos, planos de expressão e momentos históricos.

Dos conteúdos selecionados fazem parte, também: a gramática normativa, exposta de maneira aparentemente tradicional, mas que traz em seus exercícios e comentários as 35.indicações sobre outras normas lingüísticas que convivem com a oficial; a leitura e a produção de textos, contendo discussões e encaminhamento de temas que dizem respeito à realidade do aluno, do país e da atualidade mundial; e exercícios e questões de vários vestibulares que completam cada unidade.

Esta obra satisfaz, portanto, os dois fatores essenciais à caracterização 45-de um 40.bom livro didático. Ela nutre professores e alunos com uma grande quantidade de informações precisas, rigorosas e dispostas de maneira a dialogar entre si e, além disso, permite o desenvolvimento de capacidades específicas, levando o aluno a reconhecer que

um mesmo tema, uma mesma matéria, um mesmo conteúdo podem ser abordados a partir de diferentes pontos de vista. Para criar um ponto de vista, para desenvolver a capacidade

45.de desenvolver pontos de vista diferentes, alunos e professores têm nessa obra os caminhos que, privilegiando linguagens, expõem produções culturais, diferentes maneiras de atingi-las e formas de atuar sobre elas.

Anexo VIII ⁴¹

1.A prática de reflexão sobre a língua – Quando se pensa e se fala sobre a linguagem mesma, realiza-se uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise lingüística. Essa reflexão é fundamental para a expansão da capacidade de produzir e interpretar textos. É uma entre as muitas ações que alguém considerado letrado é capaz de 5.realizar com a língua.

A análise lingüística refere-se a atividades que se pode classificar em epilingüísticas e metalingüísticas. Ambas são atividades de reflexão sobre a língua, mas se diferenciam nos seus fins.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das 10.comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

15.Nas atividades epilingüísticas a reflexão esta voltada para o uso, no próprio interior da atividade lingüística em que se realiza. Um exemplo disso é quando, no meio de uma conversa um dos interlocutores pergunta ao outro “o que você quis dizer com isso?”, ou “Acho que essa palavra não é mais adequada para dizer isso. Que tal...?”, ou ainda “na falta de uma palavra melhor, então vai essa mesma”. Em se tratando do ensino de língua, à 20.diferença das situações de interlocução naturais, faz-se necessário o planejamento de

⁴¹ PCN, pp. 38-39.

situações didáticas que possibilitem a reflexão sobre os recursos expressivos utilizados pelo produtor/autor do texto – quer esses recursos se refiram a aspectos gramaticais, quer a aspectos envolvidos na estruturação dos discursos –, sem que a preocupação seja a categorização, a classificação ou o levantamento de regularidades sobre essas questões.

25. Já as atividades metalingüísticas estão relacionadas a um tipo de análise voltada para a descrição, por meio da categorização e sistematização dos elementos lingüísticos. Essas atividades, portanto não estão propriamente vinculadas ao processo discursivo; trata-se da utilização (ou da construção) de uma metalinguagem que possibilite falar sobre a língua. Quando parte integrante de uma situação didática, a atividade metalingüística desenvolve-se no sentido de possibilitar ao aluno o levantamento de regularidades de aspectos da língua, a sistematização e a classificação de suas características específicas. Assim, para que se possa discutir a acentuação gráfica, por exemplo, é necessário que alguns aspectos da língua – tais como a tonicidade, a forma pela qual é marcada nas palavras impressas, a classificação das palavras quanto a esse aspecto e ao número de 30. sílabas, a conceituação de ditongo e hiato, entre outros – sejam sistematizados na forma de uma metalinguagem específica que favoreça o levantamento de regularidades e a elaboração de regras de acentuação. 35.

O ensino de Língua Portuguesa, pelo que se pode observar em suas práticas habituais, tende a tratar essa fala da e sobre a linguagem como se fosse um conteúdo em si, 40. não como um meio para melhorar a qualidade da produção lingüística. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano – uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de

exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de nomenclatura. Em função
45. disso, têm-se discutido se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma
falsa questão: a questão verdadeira é para que e como ensiná-la.

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 epilingüística, na reflexão sobre a língua em
50. 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 reais.

Anexo IX⁴²

1. Toda obra didática deve revelar uma metodologia de ensino e aprendizagem. A estrutura do Língua e literatura deriva de nossas reflexões e de nossa prática no ensino de língua, assim como das sugestões – inúmeras – enviadas pelos colegas. Da convergência dessas duas variáveis resultam as mudanças a que submetemos a coleção. Eis algumas 5. dessas mudanças”.

“Língua – (Gramática e Redação) – Nesta setor, a novidade é o acréscimo da seção *Recursos de estilo*, onde são estudadas as figuras de linguagem e os casos em que o uso efetivo da língua representa uma ruptura com a gramática normativa. **O curso inicia-se com o estudo dos conceitos 10-de gramática normativa e descritiva, linguagem 10.coloquial e culta para que o aluno se conscientize de que, em termos de língua, não existe o “certo” e o “errado” mas sim o “adequado” e o “inadequado”.** Daí a necessidade de trabalhar sempre com textos de natureza diversa – científicos, jornalísticos, publicitários e literários -, com os quais o aluno convive 15- diariamente, para que possa ler e, principalmente, produzir textos em diferentes níveis de linguagem.”

15. Esperamos que este manual não seja apenas uma coletânea de respostas mas um guia que oriente o professor em atividade que transcendam o próprio livro”. Aqui, pelo mesmo mecanismo de entrada, a negativa/adversativa, o sujeito-autor firma

⁴² Faraco, C. E. & Moura, F. M. Professor. In: “Língua e literatura, manual do professor”. São Paulo, SP, 1997, p. 2.

posição contrária a de Outros-autores e ao mesmo tempo abre espaço imaginário para o Sujeito-professor.

Anexo X ⁴³

1. “Todo o mundo é composto de mudanças/ Tomando sempre novas qualidades”- Camões” (Faraco & Moura, p.3)

O aspecto extremamente dinâmico do mundo atual manifesta-se em todos os setores da vida. A prática de sala de aula e o convívio freqüente com os colegas têm-nos permitido acompanhar diretamente essas mudanças na Educação. Os dois fatos justificam e orientam a reformulação desta obra.”

O princípio que tem norteado nosso trabalho continua o mesmo: dispensar tratamento sério, consistente e agradável ao material que serve como ponto de partida para o estudo de língua e literatura no segundo grau.

10.A estrutura básica das unidades enriqueceu-se com o desdobramento do estudo do texto em dois itens – compreensão e interpretação -, além do acréscimo da seção Ponto de vista, em que se estimula o aluno a opinar sobre o texto estudado ou sobre algum tema relacionado ao assunto da unidade. **Para que o aluno se familiarize conscientemente com as possibilidades estilísticas da língua – muitas vezes discordantes da gramática normativa – acrescentamos em cada unidade a seção Recursos de estilo.**” Aqui a FD da flexibilização entra, de forma bem marcada, como uma Outra voz.

A iconografia, **que não é mero adorno**, adequou-se às demais mudanças: ilustrações mais ricas, com maior precisam de detalhes e coloridas. A oração adjetiva explicativa negativa entra na busca de sustentação de uma especificidade do gênero.

⁴³ Faraco & mora. Op. cit., p. 3.

A coleção sai agora com o manual do professor, recurso que nos permitiu apresentar muitas propostas de trabalho, **todas já testadas em sala de aula.**”

Os colegas têm-nos distinguido com freqüentes menções às qualidades da coleção. Se encontrarem nesta reformulação “novas qualidades”, damo-nos por satisfeitos. **20.**Esperamos continuar recebendo sugestões e críticas, contribuições indispensáveis ao aprimoramento deste trabalho”.

Bibliografia

- AUTHIER-REVUZ, J. *Palavras Incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1998.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*; trad. Eni Orlandi. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1992.
- BAKHTIN, M. *Estética da Criação verbal*. São Paulo, SP, Martins Fontes, 1997.
- BORGES, S. “Considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais”. In: mimeo, 2000.
- BOURDIEU, P. *A Economia da trocas simbólicas*; trad. Sérgio Micele, Silvia de Almeida Prado, Sônia Miceli e Wilson Campos Vieira, 2. Ed., São Paulo, Perspectiva, 1987.
- _____. *Questões de Sociologia*. Marco Zero, Rio de Janeiro, RJ, 1983.
- CARMAGNANI, A. M. G. “Concepção de professor e aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE”. In: CORACINI, M., J.(org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP, Pontes, 1999.
- BITTENCOURT, S. *Livro didático de português: diagnóstico de uma realidade*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná 1981.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Guia de Livros Didáticos: 5ª a 8ª série*. Brasília, DF, 1999.
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*, Brasília, DF, 1997.
- BRUNER, J. S. *O Processo da educação e a análise de conceitos educacionais*. S/ed., S/d.
- BURGELIN, O. (1972) *A Comunicação social*; trad. Isabel Braga. São Paulo, Martins Fontes, 1981.

- CHAVES, C. *A filosofia da educação e a análise de conceitos educacionais*. In: “Iniciação teórica e prática às ciências da educação. Petrópolis, Vozes, 1979, p. 125
- CORACINI, M., J. (org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP, Pontes, 1999.
- _____. “O livro didático nos discursos de Linguística Aplicada”. In: *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*.
- CUNNINGSWORTH, A. *Evaluating and selecting EFL teaching materials*, London, Heinemann Educational Books, 1984.
- D’AVILA, S. *O livro didático e o livro de português: língua materna no primeiro grau*. Dissertação de mestrado, orient. Prof. Dr. Celso ferreira da Cunha, UFRJ, 1978.
- DE SOUZA, D. “Autoridade, Autoria e livro didático”. In: CORACINI, M. J.(org.). Op., 1999.
- DIAS, L. F. *Os Sentidos do idioma nacional*. Campinas, SP, Pontes, 1996.
- DUCROT, O. *O Dizer e o dito*. Campinas, SP, Pontes, 1987.
- FARACO & MOURA. *Linguagem nova*. São Paulo, SP, Ática, 1998.
- FILHO, D. *Língua, literatura nacional e reforma do ensino*. Rio de Janeiro, RJ, Liceu, 1973.
- FERREIRO, E. & TEBEROSKY, A. *A psicogênese da língua escrita*. RG, Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- FONSECA, J. & FONSECA, F. *Pragmática lingüística e ensino do Português*. Coimbra, Almedina, 1977.
- FOUCAULT, M. *O que é o autor?* Passagens, s/d.
- FREITAG, B. , MOTA, V. R. & COSTA, W. F. *O Estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília, DF, Reduc, Inep, 1997.

- FREGE, G. (1892) *Sobre o sentido e a referência. Lógica e filosofia da linguagem*. São Paulo, Cultrix/Edusp, 1978.
- GADET, F. & HAK, T.(orgs.) *Por Uma análise automática do discurso*. Campinas, SP, 1997.
- GAGNÉ, R. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro. Ao livro técnico, 1971.
- GALLO, S. *Discurso, escrita e ensino*. 2.ed. Campinas, SP, 1995, Tese de Mestrado, Orient. Profª. Dra. Eni Orlandi IEL/UNICAMP, 1989.
- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo, SP, Martins Fontes, 1991.
- GONÇALVES & RIOS. *Português em outras palavras*. São Paulo, SP, Scipione, 1997.
- GOODSON, I. *Curriculo: teoria e História*. 3ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- GRIGOLETTO, M. "Leitura e funcionamento discursivo". In: CORACINI, M. J.(org.), 1999.
- GRICE, H. P. *Meaning*. 1957. In: "Stainberg, E. & Jakobovits, L. A. Semantics. Cambridge University Press, 1974.
- GUIMARÃES, E. *História e Sentido na linguagem*. Campinas, SP, 1989.
- _____. *Os limites do sentido: um estudo histórico e emunciativo da linguagem*. Campinas, SP, 1995.
- _____. *Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português*. Campinas, SP, Pontes, 1987.
- HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo, SP, Hucitec, 1992.
- HENRY, P. *A ferramenta imperfeita, língua, sujeito e discurso* [trad. Maria Fauta Pereira de Castro]. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1992.
- JACKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. São Paulo, SP, Cultrix, 1969.

- MARCUSCHI, L. A. "Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica". In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, Unicamp/IEL, (30):39-79, jul/dez. 1997.
- MACIEL, M. "Breve retrospecto sobre o ensino da língua portuguesa". In: *Relatos n. 03*, IEL/Unicamp, 1996.
- NICOLA, J. *Língua, literatura e redação*. 12ªed., v1/2º grau, Editora Scipione, 1999.
- OLIVEIRA, L. O ensino de gramática no livro de comunicação e expressão: siga o modelo? Dissertação de mestrado. Orientação: Prof. Dr. Carlos Eduardo falcão Uchôa, UFF, 1983.
- ORLANDI, E. "Identidade lingüística escolar". In: Signorini, Inês (org). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1988, pp. 203-212.
- _____. *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Pretrópolis, RJ, Vozes, 1998.
- _____. *As formas do silêncio*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1988.
- _____. "O discurso pedagógico: a circularidade". In: *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP, Pontes, 1996.
- _____. "O Estado, a gramática, a autoria." In: *Relatos n. 4*, IEL/Unicamp, Campinas, São Paulo, 1997.
- ORLANDI, E. & GUIMARÃES, E. "Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito". In: *Discurso e leitura*. São Paulo, SP, Cortez/Editora da Unicamp, 1988.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo, Kairos, 1979.

- PÊCHEUX, M. *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1998.
- _____. *O discurso, estrutura ou acontecimento* [trad. Eni Orlandi]. Campinas, SP, Pontes, 1997.
- PÊCHEUX, M. "A Análise de discurso: três épocas (1983)". In: Gadet, F. & Hak, T. *Por uma análise automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1997, p. 314
- PERELMAN, Ch. *Tle Champ de l'argumentation*. Bruxelles, P. U. B., 1970.
- PIGNATARI, D. *Informação, linguagem e comunicação*. São Paulo, SP, Perspectiva, 1965.
- RUZ PEREZ, J. R. *Lição de português: tradição e modernidade no livro escolar*. São Paulo, SP, Cortez; Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1991.
- SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. São Paulo, SP, Cultrix, s/d.
- SERRANI, S. M. *A Linguagem na pesquisa sócio-cultural*. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1993.
- _____. *Delta*, 2000, no prelo.
- SIGNORINI, I. (org.) *Língua (gem) e identidade*. Campinas, SP, Mercado de Letras, 1988.
- SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 3ªed.; São Paulo, Ática, 1986.
- TRAGON, A. *Analyse de contenu et théorie de la signification*. Paris, tese de doutoramento, 3º ciclo, Université Paris VII, 1971.
- VOGT, C. *O intervalo semântico: contribuição para uma teoria semântica argumentativa*. São Paulo, Ática, 1977.

