

INTRODUÇÃO

Não me importa a palavra, esta corriqueira.
 Quero é o esplêndido caos de onde emerge a sintaxe,
 Os sítios escuros onde nasce o “de”, o “aliás”,
 o “o”, o “porém” e o “que”,
 esta incompreensível muleta que me apóia.
 Quem entender a linguagem entende Deus
 cujo Filho é Verbo. Morre quem entender.
 A palavra é disfarce de uma coisa mais grave, surda-
 {muda,
 foi inventada para ser calada.
 Em momentos de graça, infreqüentíssimos,
 se poderá apanhá-la: um peixe vivo com a mão.
 Puro susto e terror.

Adélia Prado

A introdução de um trabalho acadêmico significa a apresentação de um texto preliminar, geralmente explicativo, daquilo que vai se seguir. No entanto, essa é a última tarefa do autor do trabalho, pois, na verdade, trata-se de percorrer o caminho inverso; trata-se de olhar para trás, e recuperar, com o auxílio da leitura do texto e da memória, como se chegou às últimas palavras do trabalho.

Nesse caso, em particular, trata-se, sim, de voltar há pelo menos vinte e cinco anos. Foi nos últimos dois anos da década de 70 e início da década 80, ao iniciar a carreira no magistério municipal, como professora de primeira a quarta série, numa escola da periferia de Curitiba, que nos deparamos com uma realidade social e lingüística até então só teorizada nos bancos da universidade.

A questão que se colocava era como pôr em prática, como operacionalizar as discussões que já estavam sendo feitas nos cursos de lingüística da universidade. Vivia-se a transição do governo autoritário e já havia uma atmosfera de questionamento sobre os caminhos da educação. Os professores na academia iniciavam as primeiras discussões relevantes sobre a necessidade de se pôr em

questão o quê ensinar e para quê ensinar. A área de Língua Portuguesa, que talvez tenha sido a precursora nos debates sobre o ensino nessas duas últimas décadas (80 e 90), começou a questionar a inutilidade do ensino de língua com base na gramática normativa. O argumento que sustentava tais críticas era irrecusável: o absoluto despreparo do aluno em termos de domínio de leitura, compreensão de textos, produção e mesmo de conhecimento teórico gramatical.

Foi nesse contexto de muita discussão, da elaboração das primeiras propostas curriculares dos órgãos oficiais de ensino, da publicação de toda uma literatura questionando o que se chamava de ensino tradicional – sob o influxo de uma nova reflexão vinda da academia, no contexto de implantação dos cursos de pós-graduação –, que se deu um passo importante para se fomentar o debate sobre o ensino do português. Foi uma época em que se começou a dizer que não havia “língua errada”, “português ruim”, mas falas diferentes que revelavam diferenças sócio-culturais, entre outras coisas. A discussão sobre a variação lingüística numa perspectiva científica provocava, na época, atitudes escandalizadas, revoltadas ou atemorizadas por parte dos professores, que viam completamente esvaziada sua tarefa de ensinar o “bom” português.

Essas e outras discussões sobre a necessidade de se pensar a linguagem como uma realidade mutável, flexível e indissociável do pensamento humano, da história e da sociedade, acabaram por colocar o centro do ensino em outras bases, ao menos do ponto de vista teórico. E, durante alguns anos, ensaiamos práticas novas com alunos de escolas municipais, cujos resultados, apesar de vivermos momentos ainda de experimentação, já eram bastante animadores.

Durante outros anos, final da década de 80 e começo dos anos 90, trabalhamos com a formação de professores. Essa, uma tarefa muito mais

complexa, porque lidamos não só com problemas referentes à formação, mas com concepção de mundo, escala de valores e toda sorte de preconceitos.

Trabalhamos, também, na elaboração de material didático, tentando pôr à prova aquilo que consideramos relevante para o ensino da língua materna.

E, agora, no momento em que decidimos voltar à academia, não poderíamos pensar num outro tema para a elaboração de uma dissertação de mestrado, que não esse, voltado a uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, tentando sistematizar o que foi um trabalho de mais de vinte e cinco anos.

A idéia de nos debruçar numa leitura crítica dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Português – PCNs – surgiu, primeiramente, da intuição de que o discurso oficial, representado no programa curricular, havia se apropriado superficialmente de determinadas categorias teóricas referentes à linguagem que, na nossa visão, produziu um equívoco quando elegeu os gêneros do discurso como objeto de ensino da língua.

Além disso, tais categorias, para terem sustentação, demandam um comprometimento com uma compreensão de mundo, de homem, de sociedade e de conhecimento compatíveis, que, na nossa leitura, não se revelam nos textos introdutórios, referentes aos pressupostos teóricos dos PCNs.

Com relação às categorias teóricas de linguagem, estamos falando das idéias lingüísticas de Mikhail Bakhtin¹, pensador russo, morto na década de 70, cuja obra revolucionou o pensamento sobre a linguagem no século XX. Para esse autor, a linguagem era vista como uma atividade, o que se contrapunha à idéia de sistema

¹ Comentaremos no último capítulo questões referentes ao círculo de Bakhtin e à autoria de alguns de seus textos. Assim, quando citarmos trechos da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, estaremos nos reportando a Bakhtin e a Voloshinov.

– própria da lingüística saussuriana –, ou de produto individual da psique – concepção ligada ao idealismo humboldtiano.

Bakhtin nunca pensou o ensino de língua materna ou estrangeira de forma direta. Dessa maneira, os textos de caráter pedagógico, referentes a esse autor ou que usam (e abusam) de suas categorias, sem citá-lo textualmente, como é o caso dos PCNs de Língua Portuguesa (especialmente no que se refere ao documento destinado ao 3º e 4º ciclos), fazem inferências a partir da compreensão que têm do pensamento de Bakhtin, banalizando, muitas vezes, os seus conceitos.

Estamos também falando aqui dos conceitos de dialogismo, de enunciado e de gêneros do discurso, que só têm sentido se compreendidos e articulados num eixo maior: a compreensão de que “(...) a realidade da linguagem é o fenômeno da interação verbal, ou seja, a realidade da linguagem é a dinâmica da responsividade, das relações dialógicas em sentido amplo”.(FARACO, 2003: 126).

É esse o núcleo da presente dissertação: proceder a uma leitura crítica dos PCNs à luz do pensamento de Bakhtin, procurando confirmar a nossa intuição primeira: a de que o discurso pedagógico dos PCNs faz uma apropriação, no mínimo reducionista, de categorias de linguagem sistematizadas por Bakhtin, porque lhe falta um eixo maior que articule a concepção social de homem, de sociedade, de conhecimento e de linguagem.

Para realizar esse intento, dividimos o trabalho em três capítulos. No primeiro, tentamos estabelecer alguns contornos conjunturais do neoliberalismo, como diretriz político-econômica praticamente hegemônica nos continentes europeu e americano. O objetivo é mostrar que no âmbito dessa orientação a instituição escolar e as propostas pedagógicas elaboradas pelo poder oficial, apesar de difundirem um discurso de caráter pretensamente sociológico, acabam por

reproduzir os objetivos expressos no eixo da política-econômica, ou seja, formar o indivíduo, visando exclusivamente a sua inserção/adaptação ao mercado de trabalho. Esse também é, de certa forma, o tema do capítulo II, quando discutimos a questão curricular a partir de uma reflexão sobre o seu contexto de elaboração e de algum modo também de recepção (quando se toma a crítica à categoria das competências).

A leitura dos PCNs é o tema central do segundo capítulo e realiza-se à luz de alguns teóricos mais próximos do que se convencionou chamar de estudos culturais. Ainda no segundo capítulo, procuramos analisar o arcabouço teórico desse programa curricular, já apontando alguns dos equívocos e reducionismos, que serão melhor explorados e sistematizados no capítulo III, que tratará da Linguagem.

Nesse último, fazemos um apanhado sobre o que se diz sobre gênero e discurso; expomos as categorias de dialogismo, enunciado e de gêneros do discurso à luz da leitura de textos de Bakhtin para, na última parte, cotejarmos o pensamento do autor com o que diz o texto dos PCNs.

Finalmente, resta-nos fechar o círculo e voltar ao início para justificar o título dessa dissertação: “Gêneros do discurso – esse obscuro objeto de desejo: contribuição para uma leitura crítica dos PCNs de Língua Portuguesa” . Ele é uma clara referência a Foucault (2001), que vê o discurso não apenas como aquilo que manifesta ou oculta o desejo; mas também aquilo que é o objeto de desejo, a expressão da busca pelo poder que ele representa.

De certa forma, é assim que vemos o discurso pedagógico, nos PCNs de Língua Portuguesa: como a manifestação de um desejo de se apoderar de um determinado universo conceitual, aparentemente reconhecido pela academia (ou parte dela), o que lhe dá ares de cientificidade. Além do mais, transformado em

jargão, vira modismo e, possivelmente, contribui para a crença de melhor aceitação da proposta curricular pelo universo escolar e da materialização do desejo/poder. Por outro lado, o uso do qualificativo *oscuro* na expressão, com a licença poética de Buñuel ², traduz a nossa visão dos limites dessa proposta, em razão da leitura reducionista de Mikhail Bakhtin.

² L. Buñuel (1900-1983), cineasta espanhol, diretor do filme “Esse obscuro objeto de desejo” (1977), cuja narrativa trata da história de um homem e seu amor impossível e incompreensível – obscuro – amor.

2. COMO SURGEM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: ALGUNS CONTORNOS CONJUNTURAIS

Para demarcar o nosso objeto de estudo com mais precisão – os gêneros do discurso como conteúdo do ensino de Língua Portuguesa –, faremos, nessa primeira parte do trabalho, uma abordagem de caráter histórico da instituição escolar, com o intuito de compreender os papéis que ela vem assumindo face às necessidades impostas pelo desenvolvimento social.

Vale salientar que acreditamos nesse tipo de abordagem, porque partimos do princípio de que a escola, enquanto instituição social, está submetida e, de certa forma, reproduz a ordem econômica, política e cultural de uma dada sociedade, num dado tempo histórico, sem esquecer, no entanto, de que esse movimento não é unilateral. Isto é, se a escola reproduz um determinado discurso sobre o conhecimento, também produz saberes e práticas que, por sua vez, intervêm na construção de outros discursos em diferentes instâncias sociais.

Para tanto, num primeiro momento, discutiremos alguns traços da política neoliberal, que se consolida no Brasil, sobretudo a partir da década de 80; analisaremos algumas implicações e conseqüências dos acordos com o FMI e o Banco Mundial, entre outros organismos internacionais de financiamento, voltados para a implementação de políticas educacionais no nosso país e, finalmente, introduziremos uma discussão sobre a questão curricular propriamente dita, tentando mostrar como a perspectiva neoliberal age na sua elaboração e de que forma os conteúdos selecionados pelos planos curriculares vão se moldando e, muitas vezes, se flexibilizando, de acordo com as demandas impostas mais por necessidades imediatas – do emprego, por exemplo – do que por uma formação que

permita a *emancipação pelo conhecimento*, velha herança, aliás, da filosofia iluminista, mas que ainda sustenta uma corrente defensora da escola humanista³.

Feita essa abordagem, pensamos que teremos mais elementos para nos debruçar sobre a questão dos Parâmetros Curriculares Nacionais – doravante PCNs – para daí, então, enfrentarmos o cerne da nossa questão: o objeto do ensino da língua.

2.1. Apontamentos para uma compreensão do discurso educacional sob o neoliberalismo

Diante do panorama educacional que se apresenta no Brasil, não nos parece exagero afirmar que a escola passa por uma crise de legitimidade. Prova disso é a abundante literatura disponível, que discute tanto no âmbito das políticas de ensino profissional, quanto no universo do discurso da qualidade do ensino ou o do currículo – podendo-se citar, dentre muitos, Neves (2000), Gentili (1995), Moreira & Silva (2002) –, e que aponta, desde a seleção social engendrada pela escola, apesar de um contundente discurso oficial pela defesa da inclusão através da escolarização, até as críticas de caráter liberal, que julgam sua ineficiência diante do problema do desemprego e da necessidade de uma formação consoante às novas demandas colocadas pelas inovações tecnológicas.

Diante de todo quadro de crise, o que se coloca como alternativa? Uma reforma! Só uma reforma, trazendo no seu bojo um “novo” plano educacional, poderá, como uma espécie de fórmula mágica, tratar dos sintomas. Porém, os problemas estruturais, mesmo os da escola (sem mencionar os mais amplos da

³ Entende-se como escola humanista aquela que acentua o ensino da cultura geral, “no qual o aluno é educado para atingir pelo seu próprio esforço, sua plena realização como pessoa”.

sociedade), – do analfabetismo aos problemas de gestão das unidades escolares, passando pelo baixíssimo nível de aprendizagem e pela rala formação dos professores, que afligem o nosso já tão depauperado sistema educacional –, poderão ser solucionados apenas por uma reforma educacional?

O que nos parece ser problemático, mais do que a idéia da reforma em si – ela é tão urgente quanto necessária –, são as lacunas no discurso curricular: parece faltar nessas discussões propostas mais consistentes e menos estereotipadas, sobretudo, se considerarmos que o que move o discurso oficial – e que está claramente expresso no Plano Decenal de Educação para Todos (1993), na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9394/96, e nos textos teóricos que dão fundamento aos PCNs (1997, 1999) – é uma espécie de *culto à inovação*, descolado da complexa conjunção de forças político-econômicas que, a rigor, possibilita ou não a concretização das mudanças.

Nessa perspectiva, a pergunta que deve ser feita e que precede a construção de um “novo” discurso educacional é tão simples quanto óbvia: uma reforma para construir que tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de homem e a que tipo de sociedade? Atrás dessa aparente obviedade, no entanto, encontram-se questões que sustentam uma lógica de transformação, a qual se impõe, não apenas através do discurso educacional-oficial hegemônico⁴, mas, sobretudo, através de medidas governamentais – tais como a paulatina desobrigação do poder público com certos níveis de educação –, que configuram, no campo educacional, a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica reformadora.

Mas o que significa uma política neoliberal na área da educação? Como ela se configura do ponto de vista da organização de um plano nacional de educação?

⁴ Empréstimo a expressão gramsciana tão cara ao discurso educacional na década de 80.

Como se articulam suas relações com os outros níveis da trama social? De que forma ela é determinada e também determina as transformações políticas e sócio-econômicas por que passa a sociedade?

Tentaremos responder a essas questões, fazendo alguns apontamentos sobre os fundamentos históricos do liberalismo, a passagem desse conceito para o neoliberalismo, traçando um breve panorama da conjuntura social, política, econômica e educacional, sobretudo européia e norte-americana, com o objetivo de mostrar, finalmente, de que forma a instituição escolar é, dentro dela, gestada e a face que ela assume nos países em desenvolvimento, especialmente no Brasil.

As origens do liberalismo podem ser encontradas no pensamento de J. Locke, no século XVII, no contexto de uma sociedade ainda marcadamente feudal, em que as instituições eclesiástica e monárquica detinham o poder absoluto sobre o destino dos homens. Locke, um crítico do sistema político feudal, defendia uma sociedade construída a partir da liberdade individual que, no entanto, só seria legítima se garantisse a liberdade comum, e sob a tutela do Estado. Segundo Melo:

Desde Locke, a liberdade termina por se mostrar como pressuposto de um processo de convivência social; mas como um pressuposto ideológico, cuja institucionalização jurídica seria ponto necessário para o bem estar das relações sociais. A liberdade do sujeito social teria que ser transformada em uma relação jurídica, aceita por todos os membros desta sociedade ou por quem dela desejasse participar para, de uma forma ou de outra, garantir a liberdade comum (MELO, 2001:66).

Adam Smith, ao final do século XVIII (em função das conseqüências da Revolução industrial, do surgimento de um novo modelo de organização política e governamental, com a Revolução Americana e a conseqüente complexificação das relações sociais), retomou a teoria de Locke, fundando seu pensamento na idéia da liberdade do indivíduo traçar e realizar seus interesses, mas salientando o papel do

mercado como base ordenadora da sociedade. O mercado, na sua visão, era isento de qualquer dirigismo centralizado, isto é, seria constituído pela rede de relações entre os empreendimentos, interesses e realizações dos indivíduos.

Para Smith (apud MELO, 2001:67), “o mercado seria a expressão mais eficiente da liberdade natural. Deixado movimentar-se por si mesmo e, numa situação de ‘justiça social’, este sistema seria a expressão mais eficiente da sociedade dos homens, no qual a liberdade se realizaria, sem a necessidade de nenhuma gerência ou planejamento exterior a si mesmo”.

Parece ficar clara aqui a divergência central na concepção de liberalismo clássico dos dois grandes pensadores dos séculos XVII e XVIII – um estado mais intervencionista para Locke e as leis de mercado como fonte da organização político-social, para Smith –, cujas teorias foram revisitadas mais recentemente para darem sustentação teórica ao que hoje se chama de neoliberalismo.

Como não é nossa pretensão uma discussão profunda e exaustiva sobre o histórico do liberalismo, saltemos para o século XX, fazendo referência pelo menos a dois teóricos, que representam as tendências liberais mais discutidas no contexto mundial. São eles Hayek, considerado por muitos como um dos mais importantes pensadores neoliberais, a favor de um sistema político-econômico regulado exclusivamente pela livre ação, pela livre concorrência; e Friedman, que, além de estar alinhado às idéias de Hayek, nos interessa porque faz propostas no âmbito educacional.

Hayek, em 1944, escreve *O caminho da servidão*. Esta obra é considerada como o texto que dá origem ao neoliberalismo nascente na Europa e nos Estados Unidos, ao final da Segunda Guerra. Nela, o autor debate o pensamento Keynesiano, o qual apresentava soluções para uma economia que se refazia no

pós-guerra, baseadas no “planejamento, na regulação estatal sobre a flutuação do mercado, na negociação entre os vários sujeitos sociais, na concepção do estado-previdência”. Hayek, que defendia uma sociedade “menos regulada pelo estado e pelas corporações e mais regulada no sentido da livre ação, da livre concorrência”, tentando revalorizar conceitos básicos do individualismo liberal, dizia também que era necessário criar um *novo liberalismo – o Neoliberalismo –*, resgatando princípios do *liberalismo clássico*, que pudessem responder aos problemas de uma nova época.

Para o autor, políticas coletivistas – planejadas, que interfeririam na dimensão da liberdade individual –, acabariam por provocar decisões centralizadas e, em última instância, por expor o mundo “ao perigo dos regimes totalitários”. Hayek dizia que qualquer limitação ao funcionamento do mercado significava uma ameaça letal à liberdade econômica e política. Esse novo liberalismo, no entanto, não é contra o planejamento ou a intervenção do estado, desde que estes estejam voltados para o sistema da livre concorrência. (MELLO, 2001: 71, 72, 76).

Um dos principais argumentos do autor também está na questão do valor, que, para ele, se realiza na mercadoria, na utilidade final que esta apresenta para o indivíduo. Está aí uma das razões centrais da importância que o indivíduo tem para a realização do próprio capitalismo.

Apesar do pensamento de Hayek estar presente no discurso econômico desde os anos 40, só na década de 70, com a crise do modelo do Estado do bem estar social, implementado, em especial, na Europa ocidental, com suas políticas de fortalecimento da função e da planificação do estado e das políticas sociais redistributivas, o neoliberalismo começa a se realizar como estratégia política e econômica. Com efeito, foi a partir da grande crise do capitalismo em 1973, que

somava recessão, baixo crescimento e altas de inflação que a nova doutrina começou a ganhar terreno. Segundo Anderson (1995), esse modelo foi se implantando paulatinamente e encontrou na Inglaterra, com a eleição de Thatcher, o primeiro terreno fértil para desenvolver seu programa, que tinha como pressupostos o controle monetário, a elevação das taxas de juros, a diminuição de impostos sobre os rendimentos altos e o aumento das taxas de desemprego. Esse item do programa tinha como objetivo final criar um exército de reserva para enfraquecer o poder dos sindicatos e, por decorrência, diminuir a pressão sobre o chamado estado-previdência.

Friedman, um dos fundadores da Sociedade de Mont Pèlerin⁵, para responder à crise do estado-previdência, que se instalava na década de 70, retoma, como Hayek, os princípios do liberalismo clássico, defendendo o *individualismo econômico e a valorização da livre concorrência expressa no mercado*, além de justificar uma visão minimalista do estado como órgão burocrático.

É, portanto, com esse referencial teórico – a ligação necessária entre capitalismo e liberdade de escolher, a defesa do estado mínimo, a favor do individualismo e contra qualquer política-econômica voltada para o coletivo –, que Friedman teoriza sobre a educação. Para ele, a educação é uma tarefa dos pais, assim como é tarefa deles definir o tipo de escola que desejam para seus filhos. A educação, assim, deveria ser tratada como um produto, uma mercadoria e, como tal, nem gerida e nem administrada pelo estado. A este, só caberia compensar financeiramente os pais que não tivessem condições de arcar com a despesa de escolarização.

⁵ Sociedade fundada em 1947, na Suíça, onde seus membros começaram a formular um programa de políticas neoliberais, que deram sustentação, a partir dos anos 70, para sua implantação na Europa e nos EUA.

O trecho abaixo é bastante ilustrativo daquilo que Friedman chama de sistema alternativo ao da nacionalização das escolas:

O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada, dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais “aprovados” de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas tivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimos. (FRIEDMAN apud MELLO, 2001:76).

Levantados alguns dos fundamentos do liberalismo, a sua passagem para o neoliberalismo e a incorporação, com Friedman, desse ideário numa política educacional, já temos condições de nos debruçar sobre a instituição escolar. Para tanto, o primeiro passo é traçar uma definição, ainda que genérica, da escola neoliberal. Segundo Laval:

L'école neo-libérale designe um certain modèle scolaire qui considère l'éducation comme un bien essentiellement privé et dont la valeur est avant tout économique. Ce n'est pas la société qui garanti à tous ses membres un droit à la culture, ce sont les individus qui doivent capitaliser des ressources privées dont la société garantira le rendement futur. Cette privatisation est um phénomène qui touche aussi bien le sens du savoir, les institutions censées de transmettre les valeurs et les connaissances, que le lien social lui-même. (LAVAL, 2003:7).

É possível extrair dessa definição a dupla dimensão que assume a educação: de um lado a *idéia do saber* como uma *ferramenta utilitária*; de outro, uma *tendência liberal* no que diz respeito ao modo de organização da instituição escolar.

A idéia de saber como ferramenta utilitária se sustenta à medida que o conhecimento serve a um interesse individual ou à soma de interesses individuais –

a educação é um bem privado e seu valor é, sobretudo, econômico! Nesse caso, à escola cabe fornecer às empresas o *capital humano* para suprir suas necessidades.

A tendência liberal, nessa perspectiva, diz respeito ao lugar que ela acaba ocupando no *mercado da educação*. Ora, se o conhecimento é entendido como um bem privado, não é absurdo deduzir que a relação educativa é, em última instância, uma relação de mercado.

Além disso, nas economias globalizadas – aquelas em que a produção de mercadorias e de serviços, os mercados financeiros e a difusão de informações estão num processo de crescente integração –, o nível de educação da sociedade assume um interesse tão importante quanto o da estabilidade político-financeira, entre outros fatores, como pólo de atração de investimentos estrangeiros. Nesse sentido, ela se torna um importante *indicador de competitividade* de um determinado sistema econômico e social. Ainda, segundo Laval:

L'école, qui autrefois trouvait son centre de gravité non seulement dans la valeur sociale, culturelle, politique du savoir, valeur qui était interprétée d'ailleurs de façon très différente selon les courants politiques et idéologiques, est orientée par les réformes et cours vers les objectifs de compétitivité qui prévalent dans l'économie globalisée. (LAVAL, 2003: 9).

É significativa a ruptura que se opera na concepção de escola, se compararmos os ideais expressos no início do século XX até o final da década de 70. A educação que, numa concepção de inspiração humanista, estava voltada à formação do cidadão, se reduz, de certa forma, a produzir um *capital humano* para manter a competitividade de uma economia cada vez mais globalizada, inserindo novos atores no processo que desempenham os papéis de *usuário, cliente, consumidor*.

Obviamente, a escola neoliberal⁶ não é uma realidade acabada, nem podemos dizer que sua doutrina se sobrepõe hegemonicamente sobre todas as outras. A prova disso, no Brasil, é a crítica contundente e sistemática levada a efeito por uma grande parcela de intelectuais e pensadores da área da educação, como, por exemplo, Apple (1993), Torres (1994), Gentili & da Silva (1994), Kuenzer (1997), Frigotto (1993), entre outros. Por outro lado, há aquela parcela de professores que estão na ponta do processo, que com uma visão, seja de inspiração nas várias tendências de origem marxista ou, numa perspectiva de educação popular⁷, representada, sobretudo pela obra de Paulo Freire, reagem e recusam a “nova” ideologia assumida oficialmente por muitos governos, através dos planos de educação e orientações curriculares nas áreas de conhecimento.

Dessa forma, o que nos propomos a fazer nesse primeiro capítulo é analisar uma tendência, um discurso que está se construindo e que é revelador das tensões sociais.

Para finalizar essa primeira abordagem, façamos uma distinção das duas tendências que, nas palavras de Laval, configuram “duas lógicas de transformação”, que estão presentes no discurso educacional.

O autor, com o intuito de didatizar as tendências do panorama educacional atual, apresenta-nos aquela que, ao fazer a crítica à ineficácia da escola pública – e conseqüentemente ao fracasso do governo em implementar e manter um sistema educacional que dê conta das necessidades de formação para o desenvolvimento e progresso sociais para a maioria da população –, assume o *slogan* da necessidade

⁶ Segundo Saviani (1997), ainda estão se esboçando as denominações para um correspondente pedagógico do neoliberalismo. Mas, genericamente, pode-se dizer que a educ. neoliberal diz respeito à formação do indivíduo visando quase que exclusivamente sua inserção no mercado.

⁷ Conhecida também como pedagogia libertadora, essa tendência prevê que, através da atividade educacional, “os alunos e professores, mediatizados pela realidade que apreendem, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade, a fim de nela atuarem, num sentido de transformação social”. (LIBÂNEO, 1987:33)

de uma escola com “igualdade de chances”. Essa *nova* escola, no entanto, que é voltada à satisfação dos interesses privados, cujo conhecimento a ser transmitido obedece mais à formação esperada pela lógica do mercado, transforma o saber em mercadoria e acaba por consolidar as desigualdades existentes.

A outra tendência de que nos fala Laval é aquela que visaria melhorar, para a maioria da população, as condições de assimilação e de aquisição de conhecimentos indispensáveis a uma vida profissional, mas também a uma vida intelectual, estética e social, tão rica e variada quanto fosse possível, segundo os ideais da escola emancipadora⁸. (LAVAL, 2003: 17).

Temos aí, ainda que de forma pouco aprofundada, as duas vertentes pelas quais oscilam os discursos sobre educação. O primeiro deles apresentando uma tendência francamente voltada às expectativas do mercado, à formação que produza um indivíduo com competência suficiente para enfrentar os desafios apresentados por uma sociedade que, supostamente, oferece *as mesmas chances a todos*; o segundo discurso acrescenta alguns ideais de caráter humanista, mas, no fundo, acaba por reafirmar os mesmos princípios neoliberais da formação para a profissão porque, ao pôr em questão seus fundamentos, reforça-os, quando apenas soma e não articula os ideais da escola neoliberal com os ideais de caráter humanista.

Tracemos, agora, uma espécie de linha do tempo, com o objetivo de verificar como as mutações do capitalismo foram reconfigurando os discursos sobre a instituição escolar e, especialmente, de que forma as concepções utilitaristas e liberais foram se impondo no discurso e na prática educacionais.

⁸ Corrente da Pedagogia Progressista (Libâneo, 1987); revela a idéia de que a escola contribui para a democratização quando, ao difundir a formação cultural e científica, através da escolarização, fornece instrumentos para a luta do povo em prol de sua emancipação.

Conforme Fontvieille (1999), a escola, em maior ou menor grau, e segundo determinados períodos, sempre teve uma forte ligação com o universo do trabalho. Podemos até afirmar que o aumento do nível de escolarização sempre se deu, em grande parte, em função dos recursos oriundos do desenvolvimento econômico. Fases de grande crescimento econômico propiciaram, de modo geral, grande impulso nos projetos de escolarização.

Se nos situarmos na sociedade industrial, a instituição escolar desde a metade do século XIX, nos países europeus, já possibilitava uma determinada orientação profissional diferenciada aos alunos: ao lado do ensino secundário clássico, já havia estabelecimentos destinados a refinar o nível profissional da mão-de-obra para fornecer profissionais qualificados à indústria e ao comércio.

No entanto, apesar da forte tônica dessa via de profissionalização, sobretudo no período entre guerras, a lógica dominante da escola é a de uma instituição “político-cultural”, nas palavras de Bernard Charlot (1987).

Esse autor, apesar de se referir à história da educação na França, acaba traçando um interessante panorama dos caminhos trilhados pela educação nos países da Europa ocidental. Segundo ele, após a 2ª Guerra, distinguem-se três períodos históricos. O primeiro deles é aquele em que a principal função da escola era a integração à Nação do ponto de vista moral, lingüístico e político; depois um período no qual o imperativo industrial determinou a finalidade à instituição; finalmente, a fase atual, na qual a sociedade de mercado determina mais diretamente as mutações da escola. (CHARLOT, 1987: 27).

Obviamente, não se pode ver nesse panorama uma sucessão de fatos que ocorreram de modo linear. Desde o século XVI, com o advento de uma sociedade menos religiosa e mais científica e técnica, menos tradicional e mais produtiva, os

próprios conteúdos escolares foram sendo contestados e o *saber* começa a ser visto como um instrumental capaz de *resolver problemas*. É o início de uma concepção utilitarista de educação que começa a ganhar terreno nas sociedades avançadas da época.

Contra a educação escolástica⁹, doutrina dominante na Idade Média, passa-se a conceber o saber como um capital, cuja função é aumentar a capacidade humana de dominar a natureza a fim de propiciar bem estar ao homem. Essa é a grande proposta moderna no pensamento educacional e que se constitui num dos fundamentos comuns ao liberalismo e ao socialismo. A diferença na compreensão desses fundamentos depende, naturalmente, de como cada uma dessas tendências interpreta a idéia de *bem estar do homem*.

É também a partir da concepção de que o trabalho liberta e traz felicidade ao homem, que a crítica de carácter utilitarista se voltará contra os conteúdos pedagógicos próprios da civilização cristã e da cultura clássica humanista, denunciando, no saber escolar, o distanciamento da vida prática, a separação da vida cotidiana, a abstração dos conhecimentos que traduziriam a natureza essencialmente aristocrática e ornamental do conhecimento transmitido.

De acordo com as considerações acima, podemos perceber que o neoliberalismo não veio transformar a instituição escolar de modo brusco. O que temos hoje não é nada mais do que a atualização de um discurso, numa fase, obviamente, mais complexa da sociedade de mercado.

Para ilustrar tal fato, Laval propõe a leitura de clássicos, como Spencer, um dos principais teóricos utilitaristas da educação na metade do século XIX, que na obra “Da educação intelectual, moral e física”, de 1861, já desenvolve a

⁹ Ensino no final do período medieval, cujas matérias eram as chamadas artes liberais, divididas em trívio – gramática, retórica e dialética – e quadrívio – aritmética, geometria, astronomia e música. O conhecimento se caracterizava pelo absoluto formalismo e imobilismo.

argumentação de uma escola com o “espírito capitalista”; ou Adam Smith que defendia que se quiséssemos que a escola ensinasse coisas úteis, nada melhor do que ter uma “demanda objetiva do mercado”, que, segundo ele, era o melhor estímulo dos mestres, já que ela permitiria que seus interesses e seus deveres se confundissem. (LAVAL, 2003:27).

No século XX, as concepções utilitaristas e liberais vão se impor na gestão do sistema educacional norte-americano e europeu em várias etapas. Após a segunda guerra mundial, houve um período de forte crescimento econômico que, por sua vez, passou a exigir uma mão-de-obra cada vez mais qualificada para suprir as necessidades de uma indústria em franca ascensão.

Tais necessidades, no entanto, exigiam um nível mais sofisticado do que a educação elementar – atualmente correspondente ao ensino fundamental, em nosso país –, impondo a escolarização no nível pré-escolar, secundário e superior.

Era a época do grande compromisso com o *Estado do bem estar social*, que, nos países europeus (entre 1946 e 1973), se apresenta como uma política que enfatiza os programas de caráter social, e em cujo contexto defende um intenso desenvolvimento do sistema escolar, impondo uma lógica quantitativa – aumento do efetivo escolar nas salas de aula –, além de um maciço investimento em termos de recursos financeiros.

Esse período é também marcado por uma crítica de inspiração tecnicista ao ensino dito tradicional que, do ponto de vista da gestão escolar, era ineficiente por não apresentar objetivos claros, quantificáveis, racionais; do ponto de vista dos conteúdos, era descolado das necessidades impostas pelo movimento da sociedade, do crescimento econômico e do desenvolvimento do bem-estar do homem; e do ponto de vista da formação do aluno, era ineficaz porque não

preparava para a vida, já que não tinha seu ensino voltado à *modernidade*, nem possuía a perspectiva do *rendimento* como objetivo da formação. (LÊ THÀNH KHÔL apud LAVAL, 2003:28).

Aqui, ainda, o papel do estado era preponderante, pois cabia a ele contribuir, através da oferta e expansão do ensino, para a modernização da sociedade e a eficácia global da economia. Mas, já podemos perceber com muita clareza que esse discurso modernizador redefiniu, e num certo sentido contra o humanismo tradicional, o sistema de ensino como uma máquina produtiva, com modos operatórios muito próximos ao de qualquer outro setor da produção.

Estão aqui os germes da política educacional neoliberal que, com uma retórica mais incisiva e também mais sofisticada, reatualiza o discurso, mas agora excluindo o Estado da sua obrigação de provedor e de patrocinador do bem estar social.

A partir dos anos 80, impõe-se na retórica educacional uma concepção cada vez mais individualista, orientada pela e para a preocupação da competição econômica, cujo *slogan* centrava-se na expressão *educação com qualidade*.

Esse discurso é apropriado por muitos educadores e elaboradores de políticas educacionais de forma superficial, sem que seja realizada a sua devida contextualização, isto é, para além dos discursos existe um quadro de referências sociais, culturais, políticas, ideológicas, que perpassam tais discursos, construindo seus significados. Logo, *tal slogan* não é neutro, nem deve ser naturalizado, pois responde às expectativas e imperativos de modernização de uma gestão, buscando sua eficiência, racionalizando custos, investindo em conteúdos e procedimentos mais flexíveis, de modo a que correspondam às competências requeridas pelo mundo econômico, ou seja, respondam às demandas do tempo presente.

Por outro lado, há ainda a considerar (sob pena de revestirmos a análise de um maniqueísmo raso e sem sentido) que a crítica à escola dita tradicional é necessária e relevante, e que as transformações, em determinados aspectos, devem ser radicais. Para Laval, o que parece importante, do ponto de vista da sua crítica, no entanto, é preservar alguns ideais da chamada *escola emancipadora*, que tem como pilar filosófico a aquisição de “conhecimentos indispensáveis para o exercício da vida profissional, mas também para a vida intelectual, estética e social tão rica e variada quanto possível”. Ainda, segundo o autor, esses ideais são traídos se a “escola se torna apenas a antecâmara de uma vida econômica e profissional desigual”. (LAVAL, 2003: 38, 55).

Para finalizar a nossa linha do tempo, vale destacar que, ao final dos anos 90, a ofensiva neoliberal está praticamente consolidada nos países ocidentais avançados, sobretudo em se tratando dos blocos econômicos europeu e norte-americano.

O modelo de mercado se impôs e a instituição escolar, nesse novo contexto, deve produzir um tipo de oferta que satisfaça as necessidades dos *alunos-consumidores*.

Do ponto de vista da organização administrativa, as palavras de ordem são a *descentralização* e a *gestão moderna*, modelo que se torna preponderante em razão do controle de custos, de concorrência entre países e empresas e, finalmente, em função de razões ideológicas.

A escola é cada vez mais vista como uma empresa e a retórica administrativa está, por sua vez, cada vez mais presente por parte dos responsáveis da esfera política e da administração escolar. O Estado tem a tendência de delegar a escalões inferiores e aos serviços descentralizados a ação cotidiana racionalizada,

segundo as regras de *gerenciamento*, chamado *participativo*, numa organização baseada em *parcerias* entre diversos tipos de *atores*.

Esse mesmo Estado, guiado pelos novos princípios da ação pública deverá definir as grandes metas e avaliar os resultados de uma gestão mais autônoma com o auxílio de mecanismos estatísticos rigorosos, que deverão permitir o *controle* de unidades locais e periféricas.

2.2 O discurso educacional neoliberal no cenário educacional brasileiro

Na primeira parte deste capítulo, tentamos apresentar o cenário internacional em que a política de educação neoliberal, a partir dos anos 70, toma corpo e se consolida, sobretudo na Europa e nos Estados Unidos. Com as considerações levantadas procuramos argumentar que tal movimento é mundial, já que o neoliberalismo, enquanto pano de fundo do ponto de vista político e econômico também o é. As políticas educacionais, nessa perspectiva, terão, inevitavelmente, características muito semelhantes.

No caso da América Latina, o fato de a maioria dos países do continente ter pontos de convergência na história econômica, política e social, nas últimas décadas, nos permite estabelecer uma mesma leitura sobre a política educacional neoliberal. Moraes nos mostra como o projeto neoliberal se consolidou, em âmbito mundial, a partir da década de 70:

(...) no início dos anos 70, a reforma monetária cambial norte-americana dava o sinal: o dólar não teria mais conversão automática em ouro. Em 1974, registrava-se pela primeira vez a estagflação (...)mas ainda seriam necessários alguns anos de crise e de insistente pregação para que o novo ideário impusesse sua hegemonia. Em 1979, M. Teatcher conquista a Inglaterra. Em 1980 é a vez de Reagan, no EUA. Em 1982, Helmut Kohl, na Alemanha. Para a América Latina, as datas seriam outras. Pioneiros foram o Chile de

Pinochet (1973) e Argentina dos generais (1976). (...) Bolívia, em 1985; México, 1988, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina, desta vez com Menem; 1989, Venezuela, com Peres, Fugimori, no Peru, em 1990 (MORAES, 1997: 20-21).

Não é novidade afirmar que o final do século XX se caracteriza por uma mudança profunda e radical na economia, nas instituições sociais, culturais e políticas. Também não existe nada de novo em dizer que tal processo de mudança se dá, sobretudo, no âmbito da globalização da economia e da reestruturação da divisão internacional do trabalho.

Se esse é o pano de fundo, a cena que se apresenta é que, nos países da América Latina, problemas estruturais – tais como o brutal crescimento do índice de empobrecimento da população excluída dos bens produzidos pelo capitalismo – são alimentados pelas políticas econômicas de caráter neoliberal, que não só provocam o agravamento das crises, mas contribuem para a emergência de novas contradições sociais.

Nesse contexto, a educação é vista como um marco, como um instrumento capaz de alavancar as necessárias e urgentes mudanças sociais. A educação, sobretudo a partir do início da década de 90, passou a fazer parte das agendas nacionais e internacionais como tema central das reformas políticas e econômicas. Vale destacar que tais políticas educacionais estavam fortemente atreladas aos programas dos organismos financiadores internacionais, tais como o Banco Mundial.

Esses organismos, a partir das assinaturas dos acordos para empréstimos, passaram inclusive a exercer um poder na condução das mudanças, impondo, nas palavras de Krawczyk, “um ritmo para a Reforma, provocando a adoção de mudanças vertiginosas na área para não serem punidos”. (KRAWCZYK, 2000:3).

Se a grande conquista das reformas realizadas, de certa forma sob o patrocínio e a orientação ideológica dos organismos internacionais, foi colocar *mais*

alunos nas salas de aula (a universalização da educação básica é uma das imposições da política de financiamento), não há como não considerar as críticas feitas por teóricos da educação, bem como por organizações internacionais voltadas para a pesquisa e implementação de projetos.

Após uma década da operacionalização da reforma educacional, no Brasil e nos outros países latino-americanos, as avaliações são bastante negativas. Entre outros indicadores, são usualmente citados os baixos níveis de aprendizagem dos alunos e a forte segmentação entre as escolas do sistema (INEP, 1998; MEC, 2000), a pouca valorização e profissionalização dos professores (UNESCO/OECD, 2000), a falta de consenso das ações implementadas, a desatenção com relação à educação infantil (Rosemberg, 1999) e dos jovens e adultos (Haddad et al., no prelo), a passagem de uma visão (ampliada) da educação básica para uma mais estrita, a da educação escolar e fundamental (Torres, 1999; Marco de Acción Regional, 2000). (KRAWCZYK, 2000: 3).

Embora a interpretação dessa avaliação dependa do ponto de vista em que nos encontramos – os órgãos financiadores poderiam dizer, por exemplo, que o fracasso se deve à má gestão do sistema educacional; por outro lado, os teóricos críticos do neoliberalismo poderiam apontar as coordenadas filosóficas ou a própria natureza da reforma como razão do fracasso –, ainda nas palavras de Krawczyk:

São poucas as análises que levam em conta o fato de que o conjunto de ações implementadas no contexto da reforma educacional configura estratégias políticas fundamentais do processo de reforma global do Estado e que os impactos da economia de mercado nas diferentes esferas sociais também alcançam e determinam a reforma na esfera educacional (KRAWCSYK, 2000: 4).

A década de oitenta, como já mencionamos em vários momentos, foi extremamente importante do ponto de vista da educação no Brasil. É nela que se constroem as bases para as mudanças que vão ocorrer na década seguinte.

No contexto de redemocratização do país, foram gerados dois movimentos paradoxais que vão tomar fôlego, de certa maneira, nos anos 90: de um lado, era fundamental implementar os direitos sociais recém conquistados e, de outro, defender um novo projeto político-econômico para o Brasil, que tinha como núcleo *colocar o país na era da modernidade*, a partir de uma perspectiva de caráter francamente neoliberal, acompanhando o movimento mundial.

Embora a implantação da política neoliberal tenha se concretizado paulatinamente, é possível afirmar que, se foi no Governo Fernando Henrique Cardoso que se consolidou a orientação ideológica neoliberal, com a eleição de Collor de Melo e, em seguida, com o mandato tampão de Itamar Franco, iniciativas de cunho político-econômico, no âmbito do Estado, prepararam o terreno para a implantação da nova ordem neoliberal no sistema educacional brasileiro. Segundo Neves:

A educação escolar no Brasil, no Governo FHC, consolida a tendência já evidenciada nos governos Collor e Itamar Franco de responder aos imperativos da associação submissa do país ao processo de globalização neoliberal em curso no mundo capitalista, ou seja, o sistema educacional como um todo redefine-se para formar um novo trabalhador e um novo homem que contribua para a superação da atual crise internacional capitalista. A educação brasileira, portanto, se direciona organicamente para efetivar a subordinação da escola aos interesses empresariais na pós-modernidade (NEVES, 1999: 134).

No início da década de 90, podemos apontar dois discursos, que previam ações bem distintas. Um deles, resquício dos anos de luta pela democratização do país, era o que defendia a educação como uma forma de *resgate da dívida social* para com a população desfavorecida. A inauguração dos Centros de Assistência à Criança e aos Adolescentes (CIACS), onde as crianças receberiam educação em período integral e alimentação, é um bom exemplo disso.

O outro discurso a que nos referimos é aquele que apostava na educação como proposta para a competitividade como a *única alternativa viável* para a inserção do país no caminho da modernidade.

Algumas das ações decorrentes desse segundo projeto foram as tentativas de privatização do ensino superior, via projeto de reforma educacional; e a unificação do discurso, por parte da Igreja Católica, do empresariado nacional e dos empresários leigos de ensino, no sentido da “defesa da escola pública não-estatal, na intenção de se constituírem em instrumentos fundamentais na implementação da política governamental de educação para a qualidade e na consolidação da burguesia na condição de classe dirigente” (NEVES, 2000: 76).

A implementação de tal política dependia da cooperação dos órgãos de financiamento internacionais, sobretudo do Banco Mundial e do BIRD. Cabem aqui, portanto, algumas considerações sobre a atuação desses organismos para entendermos de que forma se deu (e se dá) a articulação com a política educacional implantada no país.

Segundo Fonseca (2002), até a década de 60, o Banco Mundial costumava privilegiar projetos de infra-estrutura, mas a partir do final dessa mesma década, a educação, assim como a saúde e o desenvolvimento agrícola, passaram a receber financiamentos do banco. A razão para isso é que se chegou à conclusão de que o desenvolvimento econômico por si só não traria benefícios do ponto de vista da igualdade e do bem-estar social, o que por sua vez ao longo do tempo acabaria por trazer reflexos negativos ao próprio desenvolvimento da economia. As áreas sociais passam, assim, a receber também financiamentos, os quais vêm, de certo modo, atrelados ao cumprimento de recomendações feitas pelos técnicos do organismo internacional, o que se revela de forma muito clara na área da educação. No caso do

Brasil, especificamente, a primeira cooperação técnica, através de cofinanciamentos, se deu em 1971.

A principal recomendação dos projetos era a que dizia respeito à extensão da oferta do ensino elementar, o qual deveria atender a todas as crianças e adultos sem escolarização. Além disso, ela deveria estar integrada ao trabalho, com “a finalidade de desenvolver as competências necessárias ao desenvolvimento” (FONSECA, 2002: 169).

Outra orientação, segundo documento do Banco produzido em 1974, além de enfatizar o ensino profissionalizante como maneira de inserir as massas no processo de desenvolvimento, através do aumento da produtividade provocado pela formação, era destacar a necessidade de criar padrões de eficiência na gestão dos recursos financeiros, o que, por sua vez, significava propor a utilização de “métodos inovadores e pouco custosos” para o maior número de pessoas à margem do sistema educacional.

Nos anos 80, o Banco expressa, no seu terceiro documento de política setorial, a importância da gestão como condição da eficácia no desenvolvimento das políticas educacionais. Todas essas recomendações se constituíram na base do discurso político do Banco Mundial, dirigido ao Brasil, ao longo das décadas de 70 a 90.

A partir da década de 90, o Banco, que passa a traçar orientações, pensando num horizonte de tempo mais extenso, tem um papel preponderante na coordenação da Conferência Internacional de Educação para Todos, na Tailândia, o que é reeditado, em 1993, na Índia - a meta mais importante discutida nessas duas conferências diz respeito à ênfase na educação de nível primário. Vale destacar também que o Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo MEC, em

1993, tem base e está em consonância com as diretrizes definidas nessas duas Conferências.

Finalmente, no que se refere ao ensino profissional, o Banco, nessa última década, torna clara a sua orientação de “estretar os vínculos entre este nível de ensino e as atividades econômicas, especialmente em relação às pequenas empresas do setor informal”. (FONSECA, 2002: 172).

Essa breve exposição nos permite compreender que o papel dos organismos internacionais de financiamento está muito além da simples colaboração. Assim, só nos cabe questionar se, ao contarmos com esses empréstimos internacionais (que não são a “fundo perdido”, mas integram a dívida externa do país), estes respondem aos interesses da população ou só reafirmam a política neoliberal cada vez mais excludente para com a maioria.

Um outro dado importante, para entendermos as bases em que se deu a implementação da política educacional neoliberal, a qual necessitava de “um arcabouço legal” para viabilizá-la, nas palavras de Neves, é apontarmos o paradoxo existente na apresentação de duas propostas de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que ensejaram a discussão que começou após a aprovação da constituição de 1988. (NEVES, 2000:75).

A primeira, conhecida como proposta Jorge Hage, era o resultado de ampla consulta à sociedade civil, bem como de várias entidades educacionais do país, e “buscava um grande pacto nacional que viabilizasse a superação das condições de funcionamento de nossa lamentável educação”. A segunda, de autoria do senador Darcy Ribeiro, entre outros, respaldada pelo MEC, e aprovada em dezembro de 1996, pregava “novos conceitos de gestão e de avaliação educacional e pedagógica,

na direção oposta à defendida na versão do Projeto ‘Jorge Hage’”. (ARELARO, 2000: 104 -105).

O que nos interessa destacar na LDB aprovada é o ponto que diz respeito à gestão educacional, cuja proposta é *descentralizadora*, entendida como “descentralização das ações, como pulverização e localização nas unidades escolares das responsabilidades existentes no sistema educacional e [ao mesmo tempo] inédita e competente centralização das decisões”. (ARELARO, 2000:106).

Com efeito, a proclamada *descentralização*, que na nossa compreensão não passa de um *slogan* (uma fórmula concisa e chamativa, que se presta mais à comercialização de um falso conceito e menos à explicitação de uma posição consistente), controla e centraliza aquilo que “se constitui a atividade vital, o coração da escola: currículos e avaliação”. (ARELARO, 2000:106).

Uma das provas desse controle são as avaliações nacionais, elaboradas pelo MEC, que comprovam, em razão do fraco desempenho dos alunos, a fragilidade não apenas da formação dos professores, como também das condições gerais das escolas, que, pela sua precariedade estrutural, desvela a orientação das políticas educacionais.

Para sanar esse problema, o discurso oficial apresenta, como uma das alternativas, o investimento maciço não só na formação permanente dos professores, cuja saída coloca-se na viabilização, através de recursos públicos, de programas do tipo TELECURSO 2000, que são oferecidos ao professor, além da formação complementar para exercer de forma mais eficiente sua tarefa, no domínio de recursos tecnológicos, como nas condições estruturais das escolas, aparelhando-as com os recursos didáticos e tecnológicos necessários para o desenvolvimento de

uma escola do século XXI, além da necessária revisão dos planos de carreira e das jornadas dos professores.

Arelaro faz uma clara análise do que todo esse processo representou para a transformação do professor em mero coordenador ou orientador de atividades e nos dá as chaves para entender como, nesse contexto, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Não por acaso, nestas experiências “bem-sucedidas”, dispensa-se a figura do velho professor, substituindo-o (até no nome!) por um “coordenador”, “animador” ou “orientador” de estudos, ou mesmo um “animador cultural”, para o qual uma formação geral e específica é desejável, mas não necessária. A contradição é só aparente, pois, como esse profissional tem como tarefa principal “repetir e destacar” conteúdos pré-elaborados, o mais importante é seu cuidado em seguir de forma rigorosa o texto do dia, bem como ser pontual e assíduo.(...) O que se faz, então? Ao lado do discurso falsamente autônomo e descentralizador, de que as comunidades e os professores deveriam construir e propor seu projeto pedagógico inovador, no qual as condições de vida e expectativa do grupo-escola fossem consideradas, são elaborados “Parâmetros Curriculares, a partir de propostas “modernas” de bem sucedidas escolas privadas, da região sudeste, de clientela de alto poder aquisitivo (ARELARO, 2000: 108).

Cabe, ainda, chamar a atenção para o caráter universalizante das políticas educacionais nos países de regime neoliberal, resguardando algumas diferenças e peculiaridades que assumem essas políticas quando concretizadas.

Mas, o que nos interessa, no momento, é levantar as estratégias comuns da retórica neoliberal e as suas conseqüências para a construção de um novo discurso sobre a educação. Conforme Gentili:

(...) o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, *ao mesmo tempo*, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação (GENTILI, 2002: 244).

A pergunta que nos vem à mente é a seguinte: de que maneira o caráter mercantil da educação, estimulado por uma visão política neoliberal, triunfa no plano educacional? Pablo Gentili aponta uma estratégia discursiva utilizada pelos setores conservadores e neoliberais: *o discurso da qualidade e o conteúdo a ela atribuído*.

Segundo o autor, a *idéia de qualidade*, numa perspectiva de educação neoliberal, se associa à *idéia de propriedade*. Tal conceito, que surge como reação ao desgastado discurso da democratização, está ancorado no universo discursivo produtivo. Para o autor, esse conceito é uma *transposição*. Ora, se uma empresa pode, de certo modo, implementar estratégias e mecanismos para dar mais qualidade a sua produção, através da *aquisição* de conhecimento e tecnologia, esse mesmo processo se dá na perspectiva educacional.

(...) para neoconservadores e neoliberais, a qualidade não é algo que – inalienavelmente – deve qualificar o direito à educação, mas um atributo potencialmente adquirível no mercado de bens educacionais. A qualidade como propriedade supõe, em conseqüência, diferenciação interna no universo dos consumidores de educação (que em nossos países já não são todos), tanto como a legitimidade de excluir outros (as maiorias) de seu usufruto. A qualidade, como a propriedade em geral, não é universalizável. (GENTILI, 2002: 246).

Vale destacar também que a gestão do presidente Lula, iniciada em 2003, não aponta nenhuma mudança significativa nos caminhos trilhados pelo seu antecessor. A intenção de universalizar o atendimento da educação infantil (que acabou sendo uma das razões da queda do Ministro Cristóvão Buarque) e de expandir significativamente o atendimento do Ensino Médio, continuam atreladas à perspectiva da estabilidade econômica.

Por outro lado, a proposta de criação de vagas públicas nas instituições privadas de ensino superior, das cotas para negros, bem como a ênfase das políticas assistencialistas, tais como o bolsa-escola, não atacam a raiz do problema

– como, por exemplo, o investimento maciço na educação –, e só reforçam um discurso de caráter populista, mas ancorado na política neoliberal.

O breve panorama histórico, político, econômico e educacional que tentamos traçar, nesse primeiro capítulo, tinha como objetivo desenvolver uma reflexão sobre a perspectiva educacional neoliberal que se consolidou na última década do século XX, mas que, como bem vimos, teve seu embrião produzido na década de 70.

A educação humanista, que visava o desenvolvimento de todas as faculdades intelectuais, morais, físicas tinha como objetivo a emancipação intelectual do ser humano. A educação, no mundo neoliberal, visa, ao contrário, a formação do assalariado, cuja existência “parece se reduzir à implementação de conhecimentos operacionais no exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil”. (LAVAL,2003: 60).

Passaremos a seguir para uma reflexão sobre o currículo, conteúdos programáticos e algumas categorias assumidas pelo discurso educacional a partir dos anos 90, que deram sustentação teórica para a elaboração dos PCNs, nosso objeto de pesquisa.

3. OS PARÂMETROS CURRICULARES DE LÍNGUA PORTUGUESA E O QUE SE DIZ SOBRE ELES

No capítulo precedente, procuramos apontar algumas características do neoliberalismo no mundo capitalista para demonstrar, de modo mais genérico, de que forma esta visão contribuiu para redefinir o discurso educacional, e de modo mais específico, em que medida os Parâmetros Curriculares Nacionais foram por ela impregnados.

Neste capítulo, pretendemos retomar nossa hipótese inicial, que é a de discutir, na nossa compreensão, um equívoco de ordem teórica quando os PCNs de Língua Portuguesa supostamente se apropriam de categorias bakhtinianas sobre a linguagem e elegem os gêneros do discurso como objeto do ensino.

Para tanto, procederemos a uma interlocução com alguns autores que vêm apresentando trabalhos na área de currículo, do ponto de vista teórico, e, depois, especificamente sobre os PCNs.

Finalmente, munidos dessas leituras, apresentaremos nossa própria interpretação crítica sobre os PCNs de Língua Portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental), já apontando, dentre outras questões de linguagem, a visão dos gêneros do discurso assumida pelo texto curricular, como uma compreensão equivocada e reducionista, se levarmos em conta os fundamentos de M. Bakhtin, expressos, sobretudo, na obra *Estética da Criação Verbal* (2003).

Nosso ponto de partida será a apresentação de algumas críticas que vêm sendo realizadas ao processo de elaboração dos PCNs, bem como de alguns pontos que acreditamos serem de fundamental importância para compreendermos a concepção teórica que permeia a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dentre os teóricos estudados, destacamos Sônia Kramer (1997), que faz uma crítica contundente ao processo de construção desse material; Carvalho (2001), que nos fornece interessante leitura sobre um dos objetivos do ensino expresso nos PCNs: o desenvolvimento da competência crítica e a interdisciplinaridade; e Moreira (1997), que, ao proceder a uma leitura da obra de Coll – teórico espanhol que forneceu as coordenadas teóricas na formulação dos PCNs - destaca criticamente o aspecto psicologizante do currículo nacional.

3.1. O ponto de vista da elaboração e da implantação dos PCNs

Sonia KRAMER, no texto *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica (1997)*, nos fornece um interessante roteiro para a análise de propostas pedagógicas. O texto em questão nasceu como uma espécie de resposta da autora ao fato de não ter aceitado o convite que lhe foi feito pelo MEC, em 1996, para atuar como consultora, dando um parecer sobre a versão preliminar dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Por considerar que seria um trabalho inócuo, já que não havia clareza nos critérios a serem utilizados nesse trabalho, nem propostas de como enfrentar as eventuais divergências, Kramer optou por construir uma análise que servisse de ferramenta para uma leitura crítica de propostas pedagógicas ou curriculares, elaboradas em qualquer esfera da educação, seja no âmbito público ou privado.

Outro argumento utilizado pela autora para não aceitar o convite do MEC – e isso interessa particularmente ao nosso trabalho, porque acaba desvelando a construção ideológica dos PCNs também nas áreas de ensino – foi o fato de, na sua elaboração, os Parâmetros não terem sido objeto de uma discussão ampla e

organizada, que envolvesse os profissionais – dos professores da sala de aula aos teóricos da academia – que, efetivamente, fazem parte do processo educacional.

Além dessa falta de participação, que gera também uma certa ausência de legitimidade, como se lançar a um desafio dessa envergadura quando se tem clareza de que as transformações não se dão a partir de propostas, mesmo as bem escritas, mas das condições concretas de trabalho?

Kramer faz uma crítica bastante substancial no âmbito da construção, do processo de elaboração de uma proposta pedagógica, mas essa questão, embora suscite interesse, não será abordada por nós de modo mais sistemático. O que faremos é extrair do texto de Kramer alguns eixos que guiarão a nossa leitura crítica dos PCNs de Língua Portuguesa.

O ponto de partida para o estabelecimento do que a autora chama de *roteiro para a análise de propostas pedagógicas* é a própria concepção de proposta ou de currículo – a autora não faz distinção entre os dois termos, porque entende ambos como uma produção dinâmica, que tende a se transformar no seu processo de implementação.

Vale introduzir nesse ponto uma distinção realizada sobre a noção de currículo por alguns autores, como Apple (2002) e Silva (2002). Para eles, há um currículo normativo ou prescritivo, que expressa um conhecimento oficial, representativo da visão de mundo social daqueles grupos que detêm o poder e outro currículo real, aquele que é o vivido no cotidiano escolar. Esse currículo real é produto das diferentes formas de recepção e apropriação do próprio currículo oficial, permeado pelas diferentes culturas, relações e práticas que se realizam no interior do espaço da escola. Assim, valeria perguntar: há sentido na elaboração de uma

norma, sem levar em conta que esta na sua apropriação poderá ser concebida de formas diversas?

Voltando a Kramer, a autora propõe três eixos a partir dos quais levanta as questões que nos auxiliarão na análise a ser realizada mais adiante. São eles: sobre os autores, sobre o texto e sobre os leitores.

No primeiro deles, pergunta-se sobre as condições de produção do texto, a concepção da proposta, se o texto apresenta um caráter monológico, normativo, se há presença de jargões, se a proposta apresenta diretrizes com base em experiências anteriores – é possível apontar uma autoria? -, se há mecanismos de interação.

No segundo item, que se refere ao texto propriamente dito, questiona-se a direção da proposta e seus objetivos, se os fundamentos teóricos são explicitados, qual a concepção de homem, de educação e de cultura, se há coerência entre os objetivos e as ações, que valores a permeiam, se ela considera a diversidade como ponto de partida.

No último item, referindo-se aos leitores, há basicamente duas questões: a que tipo de leitor a proposta se dirige e como ela é apropriada por ele?

Outro ponto retomado em vários trechos do texto é o que afirma que toda proposta pedagógica se constrói num processo contínuo, que, ao mesmo tempo em que traz a promessa do novo, coloca questões, aponta respostas, e carrega consigo uma aposta. Uma aposta que traz em seu bojo a expressão de um projeto político e cultural, um conceito de cidadania, de educação e de cultura. Essa idéia é também um dos núcleos de discussão da presente dissertação.

3.2 Sobre a questão da competência crítica

José Sérgio Carvalho, no artigo “O Discurso Pedagógico das Diretrizes Curriculares Nacionais: Competência Crítica e Interdisciplinaridade” (2001), faz uma abordagem discursiva sobre o jargão pedagógico contido nas Diretrizes Pedagógicas Curriculares. O autor analisa, em especial, a idéia de desenvolvimento da *competência crítica* e mostra como tal expressão é vaga e ambígua à medida que está descolada de um quadro de referências mais sólido.

Para a construção do seu estudo, Carvalho se refere à Resolução nº. 3/98, do Conselho Nacional de Educação e seu respectivo parecer, que institui as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio. Nesses documentos, dois aspectos importantes são ressaltados: *o desenvolvimento de competências básicas como objetivo fundamental da escolarização e a interdisciplinaridade.*

As sugestões dos documentos, porém, segundo Carvalho, não apresentam novidade. A não fragmentação das disciplinas, ou seja, a noção de integração ou a de interdisciplinaridade nos conteúdos, e a escola mais voltada para o desenvolvimento de capacidades e menos para a transmissão de informações fazem parte do discurso pedagógico, pelo menos, desde o movimento escolanovista. A crítica de Carvalho se situa no fato de que conceitos, imagens e expressões que compõem o discurso pedagógico não possuem uma significação compartilhada com aqueles que efetivamente estão na outra ponta – o professor, o aluno.

Assim, diz o autor:

O discurso pedagógico dessas instituições torna-se um conjunto de expressões e conceitos tão “sagrados” quanto vagos e ambíguos, instaurando um certo consenso retórico vazio de significações e incapaz de veicular perspectivas que possam ter alguma relevância na

transformação ou mesmo na compreensão de nossas ações e políticas educacionais. (CARVALHO, 2001:157).

E reforça essa idéia, ampliando a expressão *slogan educacional*, utilizada por Scheffler, para referir-se ao que ele chama de jargão pedagógico difuso, que, “com a mesma facilidade com que entra, sai de moda periodicamente, sem representar alterações significativas nas formas pelas quais concebemos ou realizamos ações educativas”. (SCHEFFLER, 1974: 157).

O que nos interessa ressaltar aqui é a idéia de desenvolvimento do pensamento crítico, já que tal conceito está presente em todo o arcabouço teórico que abriga os PCNs, em todas as áreas do conhecimento. O exemplo mais claro disso é a explicitação de um dos objetivos do Ensino Fundamental: “os alunos devem ser capazes de: posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas” (BRASIL, 1998: 7). Essa noção também é encontrada na área de Língua Portuguesa, mas, nesse caso, voltada para um objetivo especificamente lingüístico: “analisar criticamente os discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos” (BRASIL, 1998: 33).

A primeira vista, não há como negar a importância desse ideal, que parece ser consenso no discurso dos professores. A questão que se coloca é: qual pensamento crítico, pensamento crítico com relação a quê? Pensar criticamente significa ter a posse de determinadas informações, significa a posse de uma determinada competência ou habilidade ou ambas as coisas? Significa que informações e competências ou habilidades são articuladas com determinados interesses e valores?

Tal como está expresso nos PCNs, sem a necessária contextualização, tal competência não passa de um componente abstrato. Acreditamos, no entanto, num ponto de partida: para se desenvolver um pensamento crítico é necessário possuir um determinado nível de conhecimento ou de informações. Essa é a matéria-prima da crítica, que, por sua vez, obedece necessariamente a critérios públicos de avaliação, ela não é uma habilidade psicológica ou um traço da personalidade. Dessa forma, o autor afirma que dominar certos procedimentos não pode ser uma competência abstrata, pois:

Em outras palavras, os procedimentos críticos adequados às diferentes áreas e modos de pensamento não são produtos privados das mentes dos indivíduos, que podem ser estimulados e aplicados indistintamente, mas procedimentos historicamente desenvolvidos em consonância com os próprios conteúdos dos diferentes ramos do conhecimento que integram o currículo do professor. (CARVALHO, 2001: 161).

Assim, ser capaz de apropriar-se e produzir discursos criticamente pressupõe não só o conhecimento da língua como o domínio de práticas sociais e discursivas em diferentes situações interacionais.

3.3. O ponto de vista de alguns fundamentos teóricos

Moreira (1997) faz interessante leitura da perspectiva psicologizante introduzida por Coll no projeto de mudança curricular nacional.

A ideologia neoliberal é produto da globalização enquanto forma de organização econômica transnacional, em que a forma de acumulação e de regulação do capital é cada vez mais independente da noção de estado nacional. A ideologia neoliberal constitui-se de algumas premissas básicas: o mercado é livre, as

atividades econômicas são desregulamentadas (ou regulamentadas apenas em função do comportamento do mercado), a moeda deve estar estável, reduzem-se os benefícios sociais, privatiza-se o máximo possível, valoriza-se a produtividade.

No entanto, além das esferas econômicas e políticas, de acordo com Silva (1994), citado por Moreira (1997), redefinem-se as próprias formas de representação e de significação social.

No campo educacional, essa perspectiva se manifesta no recorrente discurso da qualidade e da produtividade, avaliadas por padrões, indicadores e medidas. Daí, para Moreira (1997), a necessidade de um currículo nacional – os Parâmetros Curriculares –, acompanhado de um processo de avaliação também nacional – o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) que, apesar de criado em 1991 pelo MEC, antes da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, ainda subsiste como instrumento de avaliação de desempenho do Ensino Fundamental regular de todo o Brasil –; o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o “Provão”, no caso do Ensino Superior.

Como já mencionamos em capítulo anterior, tais expressões poderiam sugerir aspectos positivos, já que ninguém poderia ser contra o ensino de qualidade, que forme estudantes com bom nível de produtividade.

A questão é situar essas palavras no seu campo de referências, na sua rede interna de valores, já que, citando Bakhtin/Voloshinov, só compreendemos as palavras que despertam em nós *ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida*, pois a “forma lingüística sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre num contexto ideológico preciso.” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1979:81)

Nesse sentido, vale relembrar que os PCNs na sua elaboração tiveram como fundamento documentos internacionais, tal como o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO. Esse documento orienta, de um lado, para a necessidade de construção de um novo significado do trabalho no contexto da globalização; e, de outro, para uma formação permanente de um sujeito ativo, que, além de aprimorar-se no mundo do trabalho e na prática social, deverá ter como elemento central dessa sua formação a construção da cidadania, em função dos processos sociais que se modificam (BRASIL, 1999).

Desse modo, a proposta curricular, seguindo a orientação daquele relatório, incorporada pela Lei 9394/96, assume como pressupostos os quatro alicerces sobre educação para o século XXI: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, nos quais está implícita a teoria construtivista.

Nesse sentido, Moreira (1997) faz uma crítica à importação da teoria de currículo de Coll, professor da Universidade de Barcelona e mentor da reforma curricular brasileira, mostrando sua aproximação com os estudos tradicionais da área e sua perspectiva psicologizante. Embora Coll afirme que a educação é o produto da interação que o indivíduo mantém com seu meio ambiente, mediado pela cultura, escola, família, outros seres humanos, negligencia, as complexas relações entre educação e sociedade. Além disso, "não se analisam os possíveis efeitos que a mudança no currículo e na prática pedagógica podem provocar na formação da consciência do estudante e, como consequência, na organização social" (MOREIRA, 1997:95).

Na compreensão de Coll, portanto, a educação é destituída de seu caráter ideologizante e político, e o currículo é entendido como um conjunto neutro de informações a serem transmitidas. Nesse sentido, a sua preocupação, que está mais

no projeto curricular do que na aplicação do currículo, é oferecer informações pedagógicas aos professores de forma que esses possam melhorar a qualidade de sua prática docente. A qualidade entendida aqui, como já mencionamos, tem um caráter individualizado, e é compreendida por Coll “como a capacidade dos sistemas educativos para planificar, aplicar e avaliar um currículo ajustado à diversidade das capacidades, interesses e motivações de todos os alunos e alunas”. (MOREIRA, 1997: 96).

O que parece estar claro é a ausência de uma discussão prévia, aquela que deveria ser o ponto de partida para a formulação de um projeto curricular nacional. Em outras palavras, ignora-se o caráter político da discussão sobre a qualidade e deixa-se de responder a um pressuposto básico: o currículo de qualidade que desejamos pretende formar que tipo de indivíduo e para que tipo de sociedade?

Para responder à questão da heterogeneidade social presente na escola, a proposta de Coll é um desenho curricular aberto, no qual o professor tem um certo grau de liberdade, mas ao mesmo tempo, os valores, objetivos e o próprio conhecimento devem ser comuns a todos. De acordo com Moreira,

(...) educar para a tolerância para a convivência pacífica e democrática, para a participação cidadã, para o respeito aos direitos humanos e para o reconhecimento da igualdade entre as pessoas, para a saúde e a preservação do meio ambiente, assim como para o ócio e para a cultura. O propósito maior parece ser promover a convivência pacífica dos diferentes e desiguais, o que aproxima a concepção de pluralidade defendida por Coll do que McLaren (1995) denomina de multiculturalismo liberal. (MOREIRA, 1997: 98).

Outro aspecto importante é a visão de Coll sobre a diversidade, que é compreendida por ele mais como uma questão individual do que o produto de diferenças culturais. Assim, ao advogar métodos específicos de aprendizagem, sob o argumento das diferenças individuais, se está, na realidade, escamoteando

diferenças de ordem social e cultural, que são, na realidade, produto das desigualdades e não de peculiaridades individuais.

A psicologia construtivista é a principal coordenada teórica da visão curricular de Coll. Segundo Moreira, para o teórico,

(...) articulam-se uma concepção construtivista da aprendizagem escolar, que situa a atividade mental construtiva do aluno na base dos processos de desenvolvimento pessoal a serem promovidos, e uma concepção construtivista da intervenção pedagógica, voltada para criar as condições adequadas para que os esquemas de conhecimento que o aluno constrói no decorrer de suas experiências sejam adequados e ricos. (COLL apud MOREIRA, 1997: 99)

Segundo Coll (1992), há uma lógica interna nas disciplinas a serem ensinadas, o que justificaria uma seqüenciação e hierarquização dos conhecimentos. Tal visão vai ao encontro da metáfora do conhecimento como uma árvore, cujas raízes sustentam o tronco, ramos, galhos e folhas. Moreira, ao criticar Coll, contra argumenta que essa visão é pouco útil para a compreensão do processo contemporâneo de produção e transmissão do conhecimento porque, ao apontar a apropriação do conhecimento através de um caminho obrigatório, único, linear e hierarquizado tem-se, nas palavras de GALLO “uma concepção mecânica de conhecimento e da realidade, que reproduz a fragmentação e a hierarquização do saber, dificultando, por conseguinte, uma visão mais integrada e uma compreensão mais acurada da complexidade dos fenômenos que se passam no mundo”. (GALLO apud MOREIRA, 1997:100).

Para finalizar sua crítica, Moreira define Coll como um teórico do campo do currículo conservador, que, ao secundarizar questões importantes como “o que fazer”, prioriza o “como e quando fazer”. Além disso, ao se compreender e definir os alunos a partir de seus códigos psicológicos, também critérios psicológicos servem

como diretrizes para se escolher conteúdos significativos e "não, como se poderia supor, o poder que tais conteúdos teriam de propiciar à compreensão de processos históricos (políticos, sociais e materiais)". (MOREIRA, 1997:104).

Essa é a perspectiva teórica de *desenho curricular*, para usar as palavras de Coll, com um caráter claramente psicologizante, expressa nos textos introdutórios dos PCNs. Ela é importante para o nosso trabalho à medida que tentaremos mostrar sua articulação com a compreensão da linguagem nos PCNs de Língua Portuguesa.

Outro aspecto importante a ser destacado a respeito do referencial teórico dos PCNs, quando se discutem questões relacionadas à apropriação do conhecimento, diz respeito a uma tentativa de "adaptar" teoricamente categorias próprias do pensamento vigotskiano a categorias do construtivismo.

Como vimos, César Coll – o principal mentor da reforma curricular brasileira – tem uma visão francamente construtivista ao conceber como se processa a apropriação do conhecimento. A problema que se coloca, então, é como os PCNs, na sua elaboração, conseguem operar com categorias pertencentes a um outro universo teórico sustentado por referenciais de difícil conciliação teórica, como é o caso de recorrentes referências ao sociointeracionismo, elemento fundante do pensamento de Vigotski. O trecho abaixo, retirado do volume introdutório dos PCNs, que faz um breve resumo do pensamento pedagógico brasileiro, ilustra bem isso:

No final dos anos 70, pode-se dizer que havia no Brasil, entre as tendências didáticas de vanguarda, aquelas que tinham um viés mais psicológico e outras cujo viés era mais sociológico e político; a partir dos anos 80 surge com maior evidência um movimento que pretende a integração dessas abordagens. Se por um lado não é mais possível deixar de se ter preocupações com o domínio de conhecimentos formais para a participação crítica na sociedade, considera-se também que é necessária uma adequação pedagógica às características de um aluno que pensa, de um professor que sabe e aos conteúdos de valor social e formativo. Esse momento se caracteriza pelo enfoque centrado no caráter social do

processo de ensino e aprendizagem e é marcado pela influência da psicologia genética. (BRASIL, 1997:42-43).

O texto citado, que já sugere uma espécie de *ecletismo negociado*, tenta preparar o leitor para a aceitação de uma postura *equilibrada*, que veja na concepção construtivista de conhecimento a "superação das polarizações entre indivíduo e sociedade, entre o psicológico e o sociopolítico no terreno das concepções pedagógicas". (DUARTE, 2001:58).

E tal tentativa se transforma definitivamente em proposta quando se afirma que:

A configuração do marco explicativo construtivista para os processo de educação escolar deu-se, entre outras influências, a partir da psicologia genética, da teoria sociointeracionista e das explicações da atividade significativa. Vários autores partiram dessas idéias para desenvolver e conceitualizar as várias dimensões envolvidas na educação escolar, trazendo inegáveis contribuições à teoria e à prática educativa.

O núcleo central de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva na aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando essa convergência. Assim, o conhecimento não é visto como algo situado fora do indivíduo, a ser adquirido por meio de cópia do real, tampouco como algo que o indivíduo constrói independentemente da realidade exterior, dos demais indivíduos e de suas próprias capacidades pessoais. É, antes de mais nada, uma construção histórica e social, na qual interferem fatores de ordem cultural e psicológica. (BRASIL, 1997:50)

Não tivemos, nesse item, a pretensão de fazer uma análise exaustiva dos fundamentos filosóficos dos PCNs que estão contidos, sobretudo, no volume introdutório do Ensino Fundamental – 1ª a 4ª – série (1997) e no volume 1 – Bases Legais – do Ensino Médio (1999). A nossa idéia era tão somente tentar demonstrar, por meio de alguns exemplos, que os referidos textos introdutórios, que, supõe-se, devem fundamentar teoricamente os textos específicos das áreas de conhecimento,

apresentam uma certa falta de unidade teórica, o que, por sua vez irá se repetir no texto dedicado aos PCNs de língua portuguesa.

3.4. O que se diz sobre os Programas de Língua Portuguesa

Prado, na sua tese de doutorado (1999), faz interessante levantamento sobre as propostas curriculares oficiais na área de ensino de Língua Portuguesa (aquelas elaboradas pelos estados, municípios e/ou federação), apontando em documentos produzidos entre os anos 1930 e 1990 as orientações referentes aos objetivos, conteúdos, concepção de linguagem e atividades que fundamentam tais propostas.

O objetivo do autor é demonstrar o paradoxo que, segundo ele, existe entre o gênero discursivo *proposta curricular* e a concepção de linguagem veiculada no seu interior, sobretudo as dos anos 80 e 90 que assumem o sócio-interacionismo como orientação filosófica. Para tanto, toda a sua argumentação busca fundamento nas palavras de Bakhtin sobre gêneros, quando este fala da mobilidade, da transformação dos gêneros que se dá à medida das mudanças nas esferas de comunicação. Nas palavras de Prado:

“Tomando o conceito de gênero do discurso de Bakhtin {...}, o que gostaria de demonstrar neste trabalho é que um texto inscrito em um gênero de discurso secundário oficial é contraditório com uma concepção de linguagem sócio-interacionista; dito de outro modo, uma concepção de linguagem que é baseada na determinação/indeterminação semântica dada pelas suas condições de produção ao ser veiculada numa dada forma discursiva, extremamente prescritiva, coloca questões para o gênero do discurso que a veicula. Com isso parece-me que o gênero do discurso (com todos os seus elementos constituintes) em que o documento curricular se inscreve diz mais sobre a ideologia que o fundamenta do que o conteúdo temático que o veicula”. (PRADO, 1999: 27).

No entanto, referente à tese de Prado, o que interessa para o nosso trabalho é recuperar a leitura histórica feita pelo autor, a partir da seleção de documentos julgados significativos, no sentido de representar o pensamento curricular na área de Língua Portuguesa em quatro décadas do século XX. Os documentos escolhidos constituem-se em programas de ensino – todos elaborados por órgãos oficiais ou o que compreenderia atualmente às Secretarias de Estado da Educação –, remetem-se aos anos de 1932, 1949, 1959 e 1965 e referem-se aos estados do Rio de Janeiro, São Paulo e os dois últimos ao de Minas Gerais.

Na análise efetuada, encontra-se uma característica comum: na apresentação de todas as propostas está presente a idéia de que tudo está em discussão porque a proposta está em permanente transformação. Vale citar alguns trechos, a título de ilustração e também com o objetivo de nos remeter às propostas atuais, cujo discurso, com pequeníssimas diferenças, se reapresenta.

Os atuais programmas são, assim, planos desenvolvidos e amplos para serem experimentados nas escolas, devendo constituir objecto de continua revisão, a fim de ali actuarem como uma força viva de renovação e progresso e não como rígidas imposições inatingíveis á liberdade de iniciativa e de modificação. (R.J., 1932: 4).

É impossível estabelecerem-se objetivos precisos e definidos para o escolar principiante. O desenvolvimento lingüístico deve ser natural e suave sem requisitos ou expectativas matemáticas e estáveis, a serem preenchidos dentro de um determinado mês ou semestre. A principal finalidade, a verdadeira, é que haja progresso e cada criança progrida de acordo com as suas possibilidades e motivada para suas necessidades. (M.G., 1959:31)

(...) A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área – em curso há vários anos em muitos estados e municípios – e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (BRASIL, 1998:6)

A concepção de leitura e escrita extraída dos documentos apontados acima vai se constituir no núcleo da tese de Prado, pois é a partir de sua compreensão que

ele tenta estabelecer um quadro de referências no qual se explicitam, nas palavras do autor, as tendências de currículo numa visão humanista, tecnicista, neomarxista e, finalmente, pós-estruturalista.

Para construir esse quadro de referências, o autor recorre ao texto de Silva (1997), “Currículo e Cultura”, no qual este, ao contextualizar o pensamento curricular, procura *propor a relação entre currículo e cultura como também a noção de currículo enquanto prática cultural*. (PRADO, 1997:7).

Assim, na visão humanista, o currículo é o produto de uma seleção de conhecimentos relevantes que deverão ser transmitidos a todos os estudantes, independentemente de idade ou classe social. Esse conhecimento, fruto de uma determinada opção ideológica, é apresentado de forma estática e pressupõe um tratamento homogêneo, independente de eventuais diferenças interpretativas.

Na perspectiva dita tecnicista, que teve seu apogeu nos anos 70, mas começa a se instalar nas décadas de 30 e 40, soma-se à visão de conhecimento, embora guardasse as mesmas características da visão humanista, na sua essência, um novo elemento: “as dimensões instrumentais e econômicas passam a ser determinantes na confirmação da supremacia deste ou daquele conhecimento em detrimento de outros”. (PRADO, 1999: 29).

Silva (1997) aponta como terceira concepção de currículo aquela que tem base na análise neomarxista da educação. Nessa visão, parte-se do princípio de que o currículo reproduz a estrutura de classes, já que a instituição escolar está voltada para a manutenção da estrutura social da sociedade capitalista. A saída deste impasse, na perspectiva dos teóricos marxistas, estava em “olhar como o aprendiz aprende e como trabalhar com os conteúdos selecionados, ainda que elitistas, para que sejam incorporados a uma nova visão de cultura”. (PRADO, 1997: 30).

Finalmente, a corrente chamada de pós-estruturalista foca sua discussão na idéia da “centralidade do papel da linguagem e do discurso na constituição do social”. Há implícita aqui uma visão de cultura, que é entendida como o resultado de um consenso, de um processo negociado de significados a partir dos conflitos originados das diferentes concepções de cultura, que, por sua vez, está em permanente reelaboração. Assim, o currículo, expressão dessa dinâmica, não se reduz à simples transmissão.

A explicitação dessas concepções de currículo interessa ao nosso trabalho na medida em que podemos compreendê-las, articuladas às propostas de Língua Portuguesa e às concepções de linguagem que delas decorrem. Com efeito, a análise apresentada por Prado nos permite entender o contexto histórico, fornecendo-nos algumas chaves para situar as concepções de linguagem dos documentos oficiais por ele estudados, referentes às décadas de 30 a 90.

Passemos a elas, então.

Até a década de 70, o ensino de língua portuguesa era centrado no domínio da norma gramatical. Ela era, com efeito, o objeto de ensino a partir do qual o aluno adquiriria um saber teórico sobre a língua, mas que, por sua vez, não assegurava o domínio efetivo da fala, da leitura e da escrita em situações concretas de comunicação. A prática pedagógica limita-se ao estudo das regras e das listas de categorias gramaticais e o texto é apenas pretexto para a realização de exercícios do tipo aponte, identifique, liste, descreva.

No final dessa década, surgem algumas propostas esparsas que fazem uma certa crítica ao ensino tradicional, apontando, no lugar da nomenclatura gramatical, a prática de exercícios estruturais.

Um bom exemplo disso são alguns textos voltados ao ensino do português dos professores e lingüistas Eurico Back e Geraldo Mattos, ambos atuando no Paraná, e autores da Gramática Construtural da Língua Portuguesa. Num desses trabalhos – *Fracasso do Ensino de Português: proposta de solução*, BACK parte de uma concepção de língua como um código, como instrumento de comunicação e afirma “(...)entretanto, a língua não é apenas um elemento da cultura. Destaca-se entre todos, porque é um instrumento de comunicação de todas as atividades culturais, de sorte que precisa retratar toda a cultura, inclusive a si mesma.” E, ao negar o ensino da gramática normativa “Saber gramática não é objetivo essencial do ensino do português: a gramática é um meio para alcançar o domínio da expressão oral e escrita.”, pretende defender a idéia de que o domínio da língua se dá por meio de um treinamento sistemático: “Sob certo aspecto, a língua é um hábito que se adquire na infância, após inúmeras tentativas de vários anos, cheias de erro e correção: é um hábito imposto pela sociedade.” (BACK, 1987:56,57,147).

Não há aí nada de novo, apenas uma mudança de enfoque do mesmo objeto. A leitura e a produção de textos permanecem com um significado burocratizado e continuam não tendo valor enquanto atividades socioverbaís, como produto da interlocução entre sujeitos situados no tempo e no espaço.

Também na década de 70, com a publicação de livros didáticos do Prof. Samir Meserani, da Pontifícia Universidade de São Paulo – *Atividade e Criatividade* –, fomentou-se alguma discussão sobre ensino de língua numa perspectiva antigramatical. A gramática era vista como um freio para a criatividade do aluno que, ao escrever suas redações, geralmente provocadas por estímulos sensoriais, deveria extrair seus sentimentos e deixá-los fluir livremente, criativamente, sem maiores preocupações com a forma composicional.

Do ponto de vista do trabalho com a língua, as duas tendências apresentadas acima acabam por se aproximar, por um lado porque não enfrentam o problema da formalização, isto é, ao se negar o ensino do normativismo, não propõem como abordar as questões gramaticais – que são necessárias para o domínio da escrita – no sentido do uso efetivo da linguagem; por outro lado, porque, embora defendam atividades pedagógicas diferentes, a concepção que dá suporte as suas propostas não apreende a linguagem como prática social, na qual os falantes e as relações sociais são componentes indissociáveis.

Pode-se afirmar que, no Brasil, apenas no início da década de 80, a lingüística incorporou de forma mais sistemática uma preocupação com a reflexão sobre o ensino da língua materna. Prova disso são as inúmeras publicações nessa época que vieram contribuir para um debate mais substancial e criterioso, já que os autores, praticamente todos oriundos da academia, deram um tom de cientificidade a questões geralmente vistas sob as lentes do preconceito e do conservadorismo, tais como a variação lingüística e a concepção de gramática.

Dentre os vários autores, podemos citar João Vanderley Geraldi, que, ao organizar o livro “O texto na sala de aula” (1984), onde, apresentando textos que enfocam o trabalho do professor na sala de aula, inaugura no Paraná uma discussão sobre o ensino de língua centrado nas práticas de leitura, de produção e de reflexão sobre a língua, que irá dar suporte ao currículo básico do Estado do Paraná, nas suas versões de 85 e de 90; Maurizio Gnerre que, com o seu texto “Linguagem, escrita e poder” (1985), nos fornece uma reflexão sobre a gramática normativa para, então, articular essa questão à discriminação lingüística; Alcir Pécora que, em “Problemas de Redação” (1983), faz um completo diagnóstico sobre os problemas de escrita mais freqüentes dos vestibulandos, estabelece parâmetros para analisar

os textos (problemas de oração, problemas de coesão textual e problemas de argumentação) e, ao didatizar tais questões, acaba por nos fornecer uma chave metodológica no enfrentamento dos problemas relativos ao domínio da língua escrita.

Os três autores citados, dentre vários outros, são oriundos de uma linha de pesquisadores que se originou no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), na UNICAMP. Embora trabalhassem com recortes diferentes, podemos perceber nas suas obras uma espécie de eixo unificador sobre o ensino de língua, o que lhes permitiu produzir juntos em diversas propostas de ensino, patrocinadas pelas esferas estaduais e municipais. Hoje, com o olhar voltado ao início dos anos 80, época em que se deu a grande contribuição desses pesquisadores às discussões sobre o ensino de língua, arriscamos dizer que se a grande virtude do seu trabalho foi elaborar uma crítica contundente ao trabalho com a gramática normativa e deslocar o centro do ensino de língua, baseado exclusivamente na gramática, para as práticas de linguagem, restou também uma lacuna no que diz respeito ao fortalecimento de uma visão de linguagem que desse suporte a essas novas práticas. Em outras palavras, a contribuição se deu mais no âmbito da prática, das opções metodológicas e menos na reflexão que deveria estar subjacente a essas práticas. Talvez essa seja uma das razões pelas quais os PCNs apresentam uma proposta de ensino de língua, também de caráter muito mais metodológico e menos teórico.

Como dissemos, o caminho percorrido pelo ensino de língua portuguesa ao longo das décadas de 80 e 90, no âmbito das propostas dos estados e municípios, colocava, como a primeira grande questão, o que fazer no lugar da gramática, já que

as críticas à prática prescritiva e normativa discutiam que ensinar o domínio da língua não é a mesma coisa que ensinar gramática.

Em outras palavras, os alunos, mesmo considerando aqueles que chegam ao 3º grau, e que, portanto, passaram no mínimo onze anos nos bancos escolares, apresentam dificuldades que estão muito além da falta de domínio da língua padrão. Uma das hipóteses que levantamos é que o verdadeiro problema está muito mais na falta de sentido com que a escola trata as questões de linguagem – sobretudo a leitura e a produção de textos – e que acaba por produzir um aluno incapaz de ver significado nessas atividades. O resultado disso, como já mencionamos acima, é um trabalho burocratizado com a língua – lê-se para extrair do texto informações e responder a perguntas de interpretação; escreve-se para preencher linhas.

Com essas críticas mais sistematizadas, a década de 80 assistiu ao início de um debate que tinha como objetivo rever a proposta de ensino de língua portuguesa à luz de uma *concepção interacionista de linguagem*. Mesmo sem muita clareza das implicações epistemológicas de tal concepção, dezenas de propostas curriculares oficiais foram elaboradas a partir desse novo paradigma.

Marinho (1997), numa pesquisa sobre os currículos de língua portuguesa nas décadas de 80 e 90, extrai conceitos e definições teórico-metodológicas, tentando demonstrar que há bases comuns nesse material, sobretudo no que se refere a uma certa fragilidade teórica:

Guardadas as devidas dimensões de uma proposta curricular, os autores dos currículos sugerem ter buscado essa concepção interacionista ou dialógica numa teoria marxista, que apresenta uma visão sócio-histórica de linguagem, representada principalmente por Bakhtin e adeptos, somada, no Brasil, a alguns conceitos eleitos como o suporte para o aprendizado de língua, no plano das habilidades ou das competências lingüísticas, herdados de teorias gramaticais e da lingüística textual. É nesse quadro, por exemplo, que se discutem as funções do texto escrito na escola: para quem, para quê e como escrever. Os conceitos de

coerência e coesão textuais ora são os únicos conteúdos lingüísticos básicos, ora dividem a cena com os clássicos conteúdos de gramática. Assim, ao se proporem determinadas categorias de coesão e coerência textual, não necessariamente se garante que a perspectiva sobre o objeto de ensino-aprendizagem da nossa língua pátria tenha, de fato, se deslocado para o eixo da enunciação ou do discurso. (MARINHO, 1997: 57).

E ao detectar um certo ecletismo nas propostas estudadas (foram analisados currículos de 19 estados, inclusive o do Paraná, com o objetivo de se oferecer subsídios ao MEC para a elaboração de parâmetros curriculares para o ensino da língua materna), a autora reitera sua crítica aos pressupostos teóricos, quando afirma que:

A possibilidade de detectar uma diversidade de concepções sobre a língua e a linguagem não quer dizer que essa diversidade esteja claramente definida. Apesar da intenção de explicitar seu embasamento teórico, muitas vezes, as propostas fazem um amálgama, que, não apontando suas contradições ou não sendo suficientemente aprofundadas ou articuladas em todas as partes do texto, comprometem o seu papel de orientação metodológica. (MARINHO, 1997: 57).

É mais ou menos esse o quadro teórico-metodológico que antecedeu a elaboração dos PCNs de língua portuguesa, um entrecruzamento de concepções, sem o aprofundamento necessário, em que pressupostos teórico-metodológicos e conteúdos estão calcados em teorias tão díspares quanto contraditórias.

Com essa leitura, acreditamos poder, agora, nos debruçar sobre o texto dos PCNs.

3.5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: uma primeira abordagem

Antes de se passar à apresentação da nossa leitura sobre os PCNs de Língua Portuguesa, vale esclarecer que nesse item pretendeu-se cotejar outras interpretações dos PCNs com a nossa e organizar algumas intuições iniciais para, então, no último capítulo, realizar uma reflexão mais sistematizada sobre alguns conceitos de linguagem, especialmente sobre os gêneros do discurso e sua apropriação pelo discurso pedagógico dos PCNs.

O material em questão, objeto da presente leitura, foi elaborado por uma equipe de consultores, elaboradores e colaboradores, dentre eles professores e lingüistas, sob a coordenação da Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, e publicado em 1998.

O texto oficial foi estruturado em duas partes. Na primeira, apresenta-se a área de Língua Portuguesa, discutindo-se alguns conceitos, tais como, a natureza da linguagem, discurso, gênero, gramática, variação lingüística; na segunda parte, tenta-se retomar essas categorias numa perspectiva de prática de sala de aula, propondo-se uma seleção de conteúdos e um trabalho pedagógico, sistematizado, com metodologia compatível com a teoria assumida.

Primeiramente, não há como não reconhecer o efetivo esforço dos órgãos oficiais em se tentar organizar um material consistente que possibilitasse a construção de referências nacionais relativas ao ensino de Língua Portuguesa, para que se dê conta da situação de absoluta marginalidade em que vive a maioria dos jovens brasileiros, em idade escolar, em termos de compreensão, interpretação e produção de textos, enquanto fonte de informação e pressuposto de inserção no mundo do trabalho e da cultura.

Nesse aspecto, é bastante reveladora a carta ao professor, assinada pelo Ministro da Educação, Paulo Renato, que abre as publicações dos PCN's:

O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho (BRASIL, 1998: 7).

Embora esse trecho não faça uma referência explícita ao ensino de Língua Portuguesa e, portanto, não seja objeto específico das idéias que se pretende aqui desenvolver, dele emergem alguns conceitos importantes para a investigação, tais como a "formação do cidadão" e o "mundo do trabalho". Esses conceitos tomam como pressuposto a educação, e por decorrência o domínio da linguagem, como as molas propulsoras que, se bem "azeitadas", transformam os indivíduos em cidadãos, ou seja, seres que, fazendo parte efetiva da sociedade, interferem no seu rumo. Isto é, uma cidadania plena, que tem como princípios a igualdade e a liberdade.

Quanto ao conceito "mundo do trabalho", parece ser necessário, antes de tudo, ter clareza de que mundo se está falando e de que tipo de trabalho, já que hoje parece ser consenso entre os estudiosos que a categoria, "trabalho" vem se transformando radicalmente desde as últimas décadas do século XX, como já mencionamos, mais detidamente, no primeiro capítulo. Nesse sentido, o que importa, e aí se pode relacionar com o presente trabalho, é investigar como o discurso institucional de apresentação dos PCNs minimiza as condições concretas que possibilitam aos indivíduos serem partícipes efetivos do jogo social.

Com relação aos objetivos do ensino fundamental, os PCNs também indicam como pressuposto a capacidade dos alunos em “compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito.” (BRASIL, 1998: 8).

É claramente visível nesse trecho a idéia de que tornar-se cidadão, isto é, tornar-se um indivíduo capaz de intervir na construção de um mundo de “cooperação e solidariedade”, onde há lugar para todos, é responsabilidade da educação escolar. A construção da cidadania é, portanto, papel da escola. Interessante é perceber como essa idéia aparece como resquício de um discurso educacional do final dos anos 70 e 80, embora com pressupostos filosóficos mais ou menos diferenciados em cada década. Como já mencionamos no primeiro capítulo, o discurso da década de 70 era orientado pelo Projeto de Desenvolvimento Econômico e Industrial e pela Lei de Segurança Nacional e, na segunda, pelo discurso político da redemocratização. Em ambos os momentos, conferia-se à escola o poder de transformação social, e o que não deixa de surpreender é que essa mesma compreensão coexistia no seio de um “novo” modelo pedagógico.

Quando passamos ao texto das áreas de conhecimento, o quadro de referências, expresso nos PCN's, ao mudar seu objeto (conteúdos), formas (métodos) e as próprias finalidades, fundamenta-se num novo paradigma: um ensino que, em última instância, supere a mera reprodução de um conhecimento pronto, acabado e verdadeiro, conforme sintetizam alguns autores que discutem o trabalho como princípio educativo, proporcionando a formação “numa escola de cultura geral humanística, caracterizada por uma justa adequação entre a capacidade de

trabalhar tecnicamente e de trabalhar intelectualmente e que se apresente, ao mesmo tempo, como escola de cultura e de trabalho, ou seja de ciência que se fez produtiva e de prática que se fez complexa” (KUENZER,1988:124-125).

Por outro lado, pelo texto de apresentação do Ministro e pelo texto introdutório dos objetivos do Ensino Fundamental, para todas as áreas de conhecimento, é possível também inferir o papel relevante que se dá ao domínio de linguagem, como se isso fosse o suficiente para mudar a face do mundo. Seguem-se alguns trechos nos quais se percebe esse pressuposto:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, *são condições de possibilidade de plena participação social* (grifo nosso). (BRASIL, 1998: 19).

(...) um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o *exercício da cidadania*. (grifo nosso) (BRASIL, 1998: 23).

Tentando objetivar um pouco mais esse raciocínio, é como se se afirmasse que o domínio de língua por si só, como espécie de um eficiente passaporte para o mundo da cidadania, capacitasse os indivíduos a exercer mudanças no mundo, a partir da construção de um novo discurso. Com isso, não se quer dizer, de maneira maniqueísta, que a escola e seu ensino sejam apenas reflexos mecânicos das mudanças sociais, mas trata-se de pensar que as mudanças radicais – formar o cidadão e inserir efetivamente a maioria dos indivíduos no mundo do trabalho por meio da escola e do domínio da linguagem – têm maiores chances de ocorrer quando condições materiais e condições discursivas concretas de transformação interagirem no mesmo plano.

Outra observação importante quanto à forma de apresentação dos PCNs de Língua Portuguesa diz respeito ao seu aparente alto grau de sofisticação teórica. Não se quer com isso afirmar que a elaboração de uma política pedagógica – como a que se pretende através dos PCNs – possa prescindir de uma teoria de linguagem consistente. Ao contrário, pensa-se que subjacente à mais simples atividade prática de sala de aula – como a produção de um texto ou o estudo de suas relações internas – encontra-se uma complexa rede teórica, que implica e resulta em opções tanto em termos de concepção de linguagem como metodológicas. O que se pergunta é se esse material que deveria se constituir num conjunto de referências para o desenvolvimento de políticas de ensino de língua no âmbito institucional e no âmbito da atuação individual do professor cumpre esse papel.

Não se está criticando aqui a opção pelos grandes eixos definidos para a elaboração dos Parâmetros (a compreensão que se tem deles e a maneira de abordá-los é que será o objeto do presente estudo). Concordamos com a necessidade de discussão sobre linguagem na perspectiva interacionista – embora julguemos que o texto oficial carece de substância teórica para tratar dessa categoria –, sobre a concepção de gramática, de variação lingüística, de texto, de gêneros de discurso – coordenadas teóricas indispensáveis, porém que se amarram a um eixo ainda maior – o das práticas sócio-verbais.

O que se está afirmando é que os PCNs em Língua Portuguesa, embora tenham absorvido de certo modo o que de mais contemporâneo se diz em termos de linguagem e de ensino de língua, constituem-se em um texto de especialistas para especialistas. Isto é, da forma como se apresentam, exigem do leitor, para que haja efetiva interlocução, conhecimentos lingüísticos que, muitas vezes, nem estão à disposição dos professores nem nos seus cursos de graduação.

Dessa forma, parece ser imperativo construir vias de acesso para a compreensão dos PCNs, através de livros didáticos ou paradidáticos, banco de documentos, textos de divulgação e, sobretudo, investir maciçamente na formação do professor, esse ator que, ao se ver com os PCNs nas mãos, não tem condições de nele imprimir sua voz particular e, não raro, retorna à prática conservadora, essa sempre mais segura e ainda muito presente em todos os livros didáticos distribuídos nacionalmente. Esse é, aliás, um dado bastante interessante. O mesmo Ministério da Educação, responsável pela divulgação de uma proposta pedagógica com base numa dita *visão interacionista de linguagem*, aprova, compra e distribui material didático, cujo conceito de língua ali implícito – a língua é um código, apenas um instrumento de comunicação – é absolutamente o oposto do que se propõe nos PCNs. Mas esse é um tema bastante vasto que poderá ser explorado melhor num trabalho posterior.

Por ora, fiquemos nas idéias sobre concepção de linguagem (e suas implicações) contidas nos PCNs de Língua Portuguesa para, a partir delas, se tentar sistematizar as intuições iniciais relativas àquilo que se denominou como eixo básico dos PCNs: os gêneros do discurso.

Como já mencionamos, não se pode deixar de salientar o papel significativo que os PCNs de Língua Portuguesa representam no âmbito do debate educacional. Também não seria exagero afirmar que é o trabalho mais consistente já produzido na esfera institucional, mais completo e mais detalhado do que as Orientações Metodológicas para o Ensino de Português, publicadas em 1988 pelo MEC.

No entanto, há que se reconhecer que esse trabalho – Orientações Metodológicas –, apesar da pouca repercussão nacional, inaugurou, na esfera federal, uma nova perspectiva de se olhar o ensino de língua. Assim, o que hoje

está presente nos PCNs de maneira mais esmiuçada – a crítica à gramática tradicional, a compreensão das variedades lingüísticas numa perspectiva científica, a concepção interacionista de linguagem e, sobretudo, a apresentação de uma nova metodologia, que prevê o ensino de língua fundamentado em práticas (prática de leitura, de produção e de análise lingüística) – teve sua origem no texto das Orientações Metodológicas de 1988.

Vale lembrar aqui que o ponto de partida da reflexão desenvolvida nas Orientações Metodológicas, bem como na maioria das propostas curriculares estaduais, inspirou-se originalmente na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa para o 1º e para o 2º Grau, do estado de São Paulo, lançadas preliminarmente em 1986.

Esses trabalhos, elaborados sob a consultoria de lingüistas e professores de língua portuguesa, tais como Rodolfo Ilari e Carlos Franchi, foram os precursores teóricos, em termos de propostas oficiais, no sentido de ver na linguagem “sua dupla natureza: atividade comunicativa (ou ação sobre o outro) e cognitiva (ou ação sobre o mundo) e objeto sobre o qual o indivíduo pode agir, atuar e que posteriormente pode descrever, sistematizar e categorizar”. (SÃO PAULO, 1986: 17).

Voltando aos PCNs em Língua Portuguesa, da sua leitura emergem, assim, dois princípios básicos que vão se desdobrar ao longo do texto e constituir as propostas metodológicas e as sugestões de procedimentos e encaminhamentos práticos.

O primeiro princípio é a concepção de linguagem assumida, que rompe radicalmente com a orientação normativa; o segundo princípio é o postulado de que os gêneros do discurso – postulado esse vinculado à concepção de linguagem – se constituem no objeto do ensino de Língua Portuguesa.

Em outras palavras, o ensino de Língua deverá centrar-se na captura e no domínio desse novo objeto, que “permitirá ao aluno desenvolver sua competência discursiva. Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”. (BRASIL, 1998: 23).

Do ponto de vista da articulação teórica, pode-se afirmar que a proposta dos PCNs está bem amarrada. A crítica que se faz, embora nada exaustiva, a um ensino centrado na tradição normativa vincula o seu fracasso – o não domínio da linguagem oral e escrita –, à gramática tradicional como objeto do ensino. Essa, que por sua vez tinha o objetivo de ensinar a língua *correta*, tem mais dificuldades ainda de dar conta de sua tarefa quando se depara com aqueles alunos que não dominavam a chamada norma culta pelo fato de pertencerem a camadas da população que só muito recentemente chegaram aos bancos escolares.

Os PCNs negam, claramente, o ensino normativo, baseado na teoria gramatical, e a sua conseqüência: a atitude anticientífica diante da variação lingüística, como se depreende do trecho a seguir.

Pode-se dizer que, apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa, em relação às formas não canônicas de expressão lingüística, as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidam-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita (...). (BRASIL, 1998: 18)

O que talvez fosse desejável, do ponto de vista da compreensão do professor, e aqui entramos no terreno metodológico do texto, seria estabelecer um

quadro mais didatizado da concepção de linguagem, ou das concepções que imperam ainda no ensino – não se pode deixar de discutir, por exemplo, a visão de linguagem como fonte de criação individual que sustentou e ainda sustenta as propostas baseadas no domínio da língua através do desenvolvimento da criatividade.

Nesse quadro, seria importante colocar lado a lado a teoria filosófica que ilumina a concepção de linguagem, o objeto a ser capturado e as suas implicações metodológicas, isto é, as práticas decorrentes dessa cadeia de opções. Essas questões serão analisadas no capítulo seguinte.

4. A TEORIA DE LINGUAGEM (OU A FALTA DELA) SUBJACENTE AO TEXTO DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste terceiro capítulo, vamos tentar apresentar mais detidamente a referência teórica, no campo da linguagem, que dá suporte aos PCNs de Língua Portuguesa. Nosso objetivo é compreender como os PCNs incorporam categorias do pensamento de Bakhtin para definir os gêneros do discurso como objeto de ensino. Para tanto, inicialmente, trataremos dos conceitos de gênero e de discurso em algumas das teorias enunciativas; a seguir, passaremos à exposição, à luz da leitura de Bakhtin, dos conceitos de dialogismo e de enunciado, que são fundamentais para tal compreensão; e, finalmente, teceremos considerações sobre como os PCNs incorporam essas categorias bakhtinianas, tentando confirmar a hipótese enunciada ao longo deste trabalho.

Na nossa perspectiva, as diretrizes curriculares, mesmo não desconsiderando algumas positivities, quando assumem os gêneros do discurso como objeto de ensino, assumem, ao menos em parte, sua filiação teórica ao pensamento de M. Bakhtin, tal como em nota de rodapé, que aqui transcrevemos: "o termo gênero é utilizado aqui como proposto por Bakhtin e desenvolvido por Bronckart e Schneuwly" (BRASIL, 2000:26), mas o faz, segundo a nossa leitura, de modo a criar uma espécie de ecletismo teórico.

É, portanto, nossa intenção proceder a uma leitura crítica do documento, tentando apontar que soluções teóricas *conciliatórias*, no sentido de se mesclar tendências de natureza diversa, não apenas não auxiliam o professor a enfrentar os problemas teórico-metodológicos de sala de aula, como acabam por negar-lhe uma compreensão abrangente e articulada da teoria em questão, fazendo-o supor que

construtos teóricos são a soma de conjuntos de idéias, díspares ou não, que se complementam ao gosto da necessidade imediata. O trecho abaixo, retirado dos PCNs, ilustra a nossa afirmação:

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. (BRASIL, 2000: 21-22).

É importante esclarecer, no entanto, que não negamos as contribuições de outras áreas do conhecimento, nem a possibilidade de se fazer releituras, reinterpretções de determinadas teorias. O que criticamos no texto dos PCNs é uma certa fragilidade no que se refere a não assunção de alguns primados da teoria da linguagem sistematizada por Bakhtin – o caráter dialógico da linguagem, a visão de enunciado com sua natureza dialógica-responsiva, a compreensão dos gêneros do discurso num eixo muito maior do que a questão da composição e do estilo -, o que pode reduzir-lhe a um conjunto de *slogans educacionais*.

4.1 O que se diz sobre os gêneros do discurso

O conceito de gêneros do discurso, em razão do seu uso indiscriminado, sobretudo no discurso pedagógico, e mais particularmente nos PCNs de Língua Portuguesa, sofreu uma razoável desconfiguração, se levarmos em conta o contexto teórico em que tal conceito foi originalmente formulado.

Quando nos referimos a contexto teórico, estamos apontando para uma complexa rede de outros conceitos, tais como o de linguagem, com a sua natureza

dialógica e enquanto atividade sócio-interacional; de enunciado, enquanto linguagem em uso; de discurso, enquanto expressão verbal de uma determinada esfera da atividade humana.

Tais conceitos, que serão objeto de uma reflexão mais adiante, são as bases epistemológicas do pensamento de M. Bakhtin sobre a linguagem e, só por meio de uma articulação teórica dessas coordenadas, se poderá apreender o caráter histórico-social, dinâmico e impreciso dos gêneros do discurso.

Em primeiro lugar, é importante lembrar que tal conceito vem sendo discutido desde a Antigüidade – com Platão, os gêneros são classificados em três modalidades: a lírica, a épica e a dramática; os trabalhos de Aristóteles sobre a tragédia e a epopéia ainda são referência nessa discussão. Mas, o mais interessante é perceber qual era a concepção de gênero que dava sustentação a esse tipo de classificação. Segundo Faraco:

É interessante observar que, na longa história da teoria dos gêneros literários e retóricos, estes foram interpretados muito mais na perspectiva dos produtos do que na dos processos (muito embora – destaque-se – Aristóteles não separasse as formas de suas funções e das respectivas atividades sociais em que ocorriam).

O foco de atenção eram as propriedades formais. Houve, inclusive, em vários momentos, uma forte propensão reificadora e, por consequência, normativa: as características formais dos gêneros foram tomadas como propriedades fixas, como padrões inflexíveis. Talvez aqui esteja uma das razões para um certo abandono da teoria dos gêneros, principalmente a partir da crítica do Romantismo à estética clássica. (FARACO, 2003: 109).

O que faremos a seguir é distinguir esse conceito clássico de gêneros daquele tomado no âmbito dos estudos do discurso, isto é, trataremos de sua apropriação num espectro teórico mais amplo – revisitando algumas teorias de linguagem que se utilizam desse conceito – para, então, entendermos como ele circula no âmbito do discurso oficial sobre ensino de língua portuguesa, apontando

para o que Faraco chama de “uso inflacionado”, que levou “a uma certa cristalização do conceito em sua transposição pedagógica” (FARACO, 2003: 108).

Gomes-Santos (2004), em interessante pesquisa sobre a constituição do conceito gênero no discurso acadêmico-científico, apresenta um panorama de como o conceito se circunscreve em pelo menos cinco correntes teóricas, das quais quatro nos interessam mais de perto: os estudos em lingüística textual e a análise da conversação – inscritos numa perspectiva sócio-interativa de língua; os estudos anglófonos e estudos brasileiros de corrente similar, cuja perspectiva de língua assumida é também sócio-interativa, mas volta-se igualmente à Análise Crítica do Discurso; os estudos genebrinos e estudos brasileiros de corrente similar, mais voltados à lingüística aplicada, e do ponto de vista teórico, inscritos no chamado interacionismo sócio-discursivo, de inspiração bakhtiniana; e os estudos enunciativo-discursivos de extração francófona e estudos brasileiros de corrente similar, cuja fonte são as concepções de gêneros de discurso de Bakhtin.

Segundo Barros (1997), Bakhtin foi uma espécie de precursor das principais teorias do discurso, desenvolvidas, pelo menos, nos últimos 40 anos, ainda que tais teorias tenham assumido configurações diversas, *com princípios e métodos diferentes, assentados em quadros teóricos diversificados*.

Dessa forma, essas correntes, embora tomem o conceito de gênero a partir de diferentes perspectivas teóricas, encontram seu ponto de apoio num postulado comum: a compreensão de que a linguagem se constitui numa dimensão de exterioridade, isto é, sua compreensão supõe a compreensão das condições concretas de sua produção.

Embora se possa questionar a amplitude desta noção – condições concretas de produção –, é importante perceber que ela comporta um pressuposto importante: a de que a compreensão se dá para além da materialidade lingüística.

Outro ponto de apoio comum nessas correntes é o fato de todas elas tomarem os fundamentos de Bakhtin como referência para seus postulados, embora saibamos que a apropriação de um conceito se dá dentro de um conjunto de coordenadas teóricas, que, muitas vezes, é incompatível com o quadro de referências em que tal conceito foi, originalmente, gerado.

No caso do conceito de gênero desenvolvido por Bakhtin, como vimos afirmando, é pressuposto epistemológico a compreensão da realidade dialógica da ciência, do sujeito, do discurso. Nesse sentido, qualquer outra corrente que se aproprie do conceito de gênero, numa perspectiva supostamente bakhtiniana, sem tal pressuposto ou com a sua assunção parcial, isto é, sem considerar os elementos sócio-históricos e ideológicos como constitutivos dessa episteme, compromete o seu construto teórico.

Voltando a Gomes-Santos, o conceito de gênero adquire seu contorno conforme seu pertencimento teórico. Não é um conceito uno, mas

a reenunção do conceito gênero constrói-se em uma dinâmica constitutivamente marcada pela imbricação entre as especificidades de cada corrente teórico-disciplinar e seus modos de relação com as outras correntes. Uma tal dinâmica não se reduz necessariamente à oposição radical de uma corrente em relação à outra, mas em relações que podem incluir confrontos, adesões, denegações etc explícitos ou apenas pressupostos e que demarcam, desse modo, do ponto de vista teórico, disciplinar e acadêmico, um determinado posicionamento em relação ao conceito. (GOMES-SANTOS, 2004: 91).

Vejamos, agora, como Gomes-Santos realiza os estudos sobre gêneros, dentro das correntes acima citadas, ou, nas suas palavras “(...) como os vários

pertencimentos teórico-disciplinares reenunciam (quando reenunciam) o pensamento bakhtiniano segundo interesses e construições que lhe são pertinentes e convenientes”. (GOMES-SANTOS, 2004:98).

Na primeira corrente apontada pelo autor – os estudos em Lingüística Textual e Análise da Conversação –, a questão do gênero se integra numa tradição já consolidada de estudos teóricos. Na realidade, trata-se de fazer uso do conceito de gênero, mas, metodologicamente, operar com questões de tipologia textual, que se traduzem no estudo de problemas de ordem textual, tais como as questões de coesão, coerência, além de outros fenômenos da dimensão textual-discursiva, como referenciação, progressão, dêixis etc.

Do ponto de vista de sua constituição como um ramo da lingüística, a Lingüística Textual – embora relativamente recente, pois não conta com mais de trinta anos de existência – foi, ao longo do tempo, reconfigurando seu objeto.

A passagem da análise da frase para a análise do texto gerou, segundo Koch (2001), pelo menos, dois dispositivos teóricos para se dar conta de certos fenômenos da língua: a criação de uma gramática do texto e a sistematização de uma teoria do texto.

Numa primeira fase, a idéia de uma gramática textual era a de criar mecanismos de análise que permitissem descrever os elementos que estavam subjacentes à forma do texto, ao seu aspecto puramente lingüístico.

Atualmente, os estudos da Lingüística Textual, de certa maneira, redefinem seu objeto, quando o conceito de texto sofre alteração. De acordo com Koch:

(...) visto primeiramente como simples unidade transfrática ou como entidade pertencente ao sistema da *langue*, depois como unidade comunicativa e, mais recentemente, como unidade

de processamento cognitivo, ele passa agora a ser conceituado como um evento discursivo, no qual convergem ações de ordem lingüística, cognitiva e social (KOCH, 2001: 81).

Com relação aos estudos anglófonos e estudos brasileiros de tendência similar, a apropriação do conceito de gênero remete, por um lado, aos estudos em Análise Crítica do Discurso e, por outro, ao ensino do inglês para fins específicos.

Essa tendência, segundo Gomes-Santos, não retoma o conceito de gênero, tal como Bakhtin o sistematizou, no entanto, opera com as distinções entre fatores textuais e fatores contextuais e entre a competência lingüística e a competência comunicativa:

(...) o conceito de gênero, nesses termos, pressupõe uma intercomunicação entre fatores textuais (da linguagem) e fatores contextuais (das relações sociais envolvidas) (...) ao construir significados, os pesquisadores escritores devem demonstrar competência lingüística e comunicativa, que pressupõe não só o domínio do código da língua, mas também a habilidade de utilizar estratégias discursivas, numa dimensão sócio-cultural da linguagem (...) (GOMES-SANTOS, 2004:109).

Cabe aqui colocarmos uma questão de ordem teórica sobre a Análise Crítica do Discurso – ACD –, de inspiração anglófona, quando se percebe que ela se volta, sobretudo, ao aspecto ideológico da linguagem. Meurer, ao citar Heberle, ilustra bem isso:

Em estudos de ACD, há a preocupação com a desconstrução ideológica dos textos, com as relações complexas entre o texto, cognição social, poder, sociedade e cultura. Consideram-se aspectos sócio-culturais que vão além de estudos tradicionais de descrição e explicação de elementos lingüísticos, mostrando como o discurso reforça e ao mesmo tempo é reforçado pelo status quo, pela estrutura social (Heberle apud Meurer, 2002: 19).

A questão que se depreende é se a concepção de linguagem –, e por extensão o conceito de gênero, no âmbito dessa tendência –, ao considerar o aspecto ideológico da linguagem como o mais relevante, não acaba por reduzi-la a uma visão maniqueísta, no sentido de o discurso, em si, ser portador de mensagens – positivas ou negativas – e passíveis de um julgamento de valor.

Parece que nos estudos da ACD, a questão da ideologia não foi completamente enfrentada, pois existe a crença, em determinadas circunstâncias, numa linguagem de caráter não ideológico. Meurer, ao citar Fairclough, um dos representantes mais importantes dessa corrente, reforça essa idéia, sobretudo, quando assume o conceito de ideologia como mascaramento do real:

Para Fairclough, a ideologia perpassa nossas práticas discursivas e práticas sociais, e está implícita nas formas de ver, pensar, compreender, recriar ou desafiar e mudar maneiras de falar e agir. E, se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum, daquilo que parece natural, sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio/a, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente (MEURER, 2002: 29).

A terceira tendência apontada por Gomes-Santos – os estudos genebrinos e estudos brasileiros de tendência similar – e representada, sobretudo, pelos suíços Schneuwly, Dolz e Bronkart, está associada ao chamado interacionismo sócio-discursivo e se inscreve numa linha de pesquisa com fins didático-pedagógicos.

A concepção de linguagem que sustenta tal tendência é a enunciativo-discursiva, porque considera o caráter social dos enunciados, mas, ao mesmo tempo, debruça-se sobre as propriedades lingüísticas que dizem respeito ao funcionamento das produções de linguagem. Embora os autores citados dialoguem com Bakhtin –

(...) os gêneros por sua vez são vistos como modelos sócio-historicamente construídos, presentes no intertexto, cada um deles sendo mais ou menos típico de uma ou outra situação de atividade social. Mas como são definidos esses gêneros na teoria exposta? Para responder a essa questão, prevalece aqui a definição de Bakhtin (1953), para quem os gêneros de discurso são formas relativamente estáveis de enunciados, construídos por cada esfera social de utilização da linguagem, de acordo com suas condições específicas e finalidades. (...) (SCHNEUWLY apud GOMES-SANTOS, 2004: 115).

–, a configuração de tal tendência, no plano metodológico, acaba, na nossa visão, caindo num reducionismo quando a preocupação se volta mais à descrição do gênero e de suas propriedades formais, isto é, lingüísticas, do que à compreensão da linguagem como uma realidade plural, dispersa, dinâmica e heterogênea. O trecho abaixo confirma nossa hipótese:

Se a noção de gênero contribui, certamente, para explicar o uso efetivo da linguagem, isso não quer dizer que ela se encontre suficientemente clara e que haja critérios precisos, claros para a descrição dos seus componentes, descrição essa que julgamos imprescindível e anterior a qualquer projeto de intervenção didática levada a sério. Portanto, é para essa questão que dirijo minha intervenção nesta mesa: como isolar esses diferentes componentes de forma que possam ser transmissíveis e generalizáveis? Como descrever os gêneros? (SCHNEUWLY apud GOMES-SANTOS, 2004: 120).

Mais adiante, nos deteremos nos estudos genebrinos e sua influência na elaboração dos PCNs, já que, tanto o tratamento didático-metodológico dos conteúdos como a definição de uma determinada progressão curricular, que se estabelecem de forma *espiralada*, isto é, em função da complexidade estilística dos textos, são claramente inspirados nos autores pertencentes a esse grupo. O trecho abaixo permite entrever a perspectiva, na nossa visão, muito mais próxima de um trabalho com tipologia textual do que com gêneros do discurso.

(...) aprendizagem em espiral refere-se a um ensino-aprendizagem, em todos os níveis escolares, da diversidade discursiva (narração, explicação, argumentação, descrição e diálogo). O que varia de um nível escolar a outro é, de um lado, o gênero textual (conto de fadas, relato de experiência, lenda, relato histórico, narrativa de enigma etc) e, de outro lado, as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais; uso dos organizadores textuais; progressão anafórica; esquema dos actantes – papel dos personagens -: estrutura narrativa; pontuação etc). (COSTA apud PASQUIER e DOLZ, 2000:78).

A quarta corrente apresentada por Gomes-Santos – os estudos enunciativos de extração francófona e estudos brasileiros de tendência similar –, tal como as apresentadas anteriormente, não se constituem num aparato teórico homogêneo.

Na verdade, as filiações acadêmicas e os programas de pesquisa são diversos, mas o que os congrega é uma mesma matriz. Nas palavras de Gomes-Santos:

(...) o que os articula (os programas de pesquisa e os temas de investigação) no agrupamento que propusemos é a remissão a aportes teórico-disciplinares ligados a uma matriz francófona de estudos enunciativos e discursivos. Disso decorre que a inserção da corrente teórico-disciplinar em questão na reflexão sobre gênero privilegie, como um dos seus temas de investigação, a articulação do conceito de gênero com questões historicamente ligadas aos estudos do discurso, tal qual autoria, interdiscursividade, subjetividade etc. (GOMES-SANTOS, 2004: 122).

O que talvez mais se aproxime daquilo que se supõe ser uma apropriação adequada das idéias de Bakhtin sobre o gênero são as distinções realizadas entre texto e discurso; e tipologia textual e gêneros do discurso.

O texto é visto como um objeto abstrato; o discurso, em oposição, é o concreto, que se produz numa situação histórica determinada e que se realiza no âmbito de uma complexa rede de elementos extralingüísticos.

As tipologias, por sua vez, se opõem aos gêneros do discurso, em razão das primeiras se preocuparem com as estruturas seqüenciais de um texto, sem dar a necessária relevância aos modos de circulação, descaracterizando, dessa forma, a perspectiva sócio-histórica da linguagem; os gêneros, conceito que pressupõe uma dimensão muito mais ampla de linguagem, só podem ser apreendidos, na perspectiva bakhtiniana, se articulados a uma concepção que percebe a indissociabilidade do uso da linguagem e da atividade humana. Grosso modo, pode-se dizer que a inter-relação dessas duas dimensões – linguagem e atividade humana – constitui um gênero do discurso.

Dentro desse pertencimento teórico, mas de forma mais abrangente, talvez tenha sido Foucault quem mais se aproxime da concepção de gênero, tal como Bakhtin a expressou, na medida em que ele não delimitou para sua investigação um tipo específico de texto, mas um tipo específico de discurso, em que muitos textos se manifestam – a análise do discurso das interdições e das exclusões se constitui no seu trabalho mais extenso.

Castro (2004), numa análise em que aponta as convergências entre o pensamento sobre linguagem e discurso do círculo de Bakhtin e Foucault, a partir do conceito de enunciado, nos revela que, para ambos, “o enunciado não compreende única e exclusivamente formas verbais seqüenciais” e “os signos verbais são unidades reais da cadeia de comunicação porque expressam conteúdos e avaliações que têm relação intrínseca com as realidades interacionais” (CASTRO, 2004:159).

Talvez possamos dizer, também, que do ponto de vista metodológico, Foucault, ao contrário de outros analistas de discurso, não parte de um modelo

teórico estabelecido – isso porque, para ele, o objeto discurso é inerentemente difuso –, mas de um dispositivo teórico geral.

Assim como Bakhtin, Foucault vê o homem como um ser envolvido pelo discurso, movido por ele e não o seu condutor – somos falados pelos discursos! Nesse sentido, o ser humano não cria o novo – não é um Adão mítico –, ele é sempre precedido por uma voz que, por sua vez, é um outro elo de uma contínua cadeia discursiva. Ainda nessa direção, *os acontecimentos discursivos* – para se usar uma expressão de Foucault (2001) –, cuja origem é impossível de definir, são balizados a partir de formas ritualizadas, formas essas determinadas pelas necessidades institucionais – não se pode dizer tudo a qualquer momento!

Esse parênteses que fizemos sobre Foucault, tentando traçar em poucas palavras as diretrizes gerais do tipo de AD realizada por ele, expressas, sobretudo, na obra *A Ordem do Discurso* (1970/2001), nos parece relevante, por um lado, em razão do que esse autor significa para os estudos do discurso de matriz francófona, por outro, em função da possibilidade de uma leitura convergente com a visão de Bakhtin sobre o mesmo tema.

Feita a exposição das principais matrizes teóricas que se debruçam sobre a questão dos gêneros e do discurso, tentamos mostrar que, embora o objeto possa ser o mesmo, o tratamento destinado a ele se configura conforme pressupostos teóricos prévios, que podem ser convergentes ou não.

Um bom exemplo disso, é a diferença de enfoque entre os estudos de lingüística textual e a análise do discurso de inspiração francesa. Na primeira corrente (LT), o objeto (o texto), assim como os dados (fenômenos de referenciação, elipse, repetição etc) e a metodologia são bem definidos; na segunda corrente (AD), o objeto é o enunciado, mas não há um roteiro metodológico pré-estabelecido, o que

há são alguns pressupostos, tais como: a significação não é apenas lexical, nem algo pré-dado ou transparente; o falante não é dono do significado, nem da língua, ao contrário, ele é falado pelo discurso; os enunciados são heterogêneos, multidiscursivos, as condições de produção não se referem apenas ao contexto, mas são constitutivas do próprio dizer.

4. 2. Considerações sobre a concepção de linguagem em Bakhtin

Tentaremos, agora, apresentar algumas considerações sobre a concepção de linguagem de Bakhtin. Para tanto, trataremos de expor uma das linhas mestras do seu pensamento sobre a linguagem: a concepção de enunciado. É, com efeito, a formulação desse conceito, articulado à noção de dialogismo (não as relações entre réplicas, mas aquelas entre enunciados) – essa uma das linhas mestras de toda a sua filosofia –, que irá orientar e balizar uma outra formulação teórica, a dos gêneros do discurso, que nos interessa mais de perto. Antes, porém, cabem aqui algumas informações sobre a trajetória do nosso autor e a maneira dispersa e desordenada de como sua obra chegou ao público do ocidente.¹⁰

Bakhtin viveu de 1895 a 1975, na Rússia, depois União Soviética. Durante grande parte de sua vida, teve inúmeros e sérios problemas de saúde e viveu em absoluto ostracismo, o que não o impediu, no entanto, de produzir, em razão da amplitude dos temas e do caráter filosófico que os envolve, talvez a obra mais importante do século XX, segundo vários estudiosos, tais como Clark & Holquist (1998), Todorov (2003), Faraco (2003), Tezza (2003).

¹⁰ Para um aprofundamento sobre a vida e obra de M. Bakhtin, sugerimos a biografia de Clark & Holquist. Clark, Katerina. Mikhail Bakhtin. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1998.

Na sua juventude, até mais ou menos o final da década de vinte do século passado, Bakhtin conviveu com um grupo de intelectuais envolvidos em discussões acadêmicas num estimulante – e curto – contexto da Rússia pós-revolucionária. Foi essa convivência, bem como as inter-relações no pensamento, apesar da diversidade dos temas discutidos por esses intelectuais (entre outros, Voloshinov e Medvedev – os mais próximos de Bakhtin), que levou os estudiosos contemporâneos a denominarem o conjunto de textos desse grupo, como as obras do Círculo de Bakhtin.

Com relação à publicação, pode-se dizer que não se obedeceu a nenhuma cronologia; ao contrário, se, em vida, Bakhtin publicou apenas dois livros {Problemas da Poética de Dostoievski (1929/1964) e sua tese sobre Rabelais (1964)}, os outros textos, inclusive os escritos na década de 30, passaram a ser traduzidos e a circular no ocidente, e de forma completamente assistemática, somente a partir dos anos 1970. Vale destacar também os problemas provocados pelas traduções, realizadas, muitas vezes, por pessoas que não dominavam o universo conceitual de Bakhtin, o que acabou por gerar leituras reducionistas e interpretações equivocadas.

Além disso, há polêmicas ainda não completamente resolvidas a respeito da autoria de alguns textos – dentre eles, salientamos *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979), que, sem dúvida, foi a obra que introduziu o autor no Brasil. Nesse livro, há um capítulo em que se discutem as duas correntes do pensamento lingüístico, representadas por Humboldt e Saussure (denominadas de Subjetivismo Idealista e de Objetivismo Abstrato, respectivamente), que é invariavelmente citado (Gomes-Santos, 2004; Barbosa, 2001; Tonácio, 2003) para apresentar a crítica feita supostamente por Bakhtin a essas vertentes do pensamento lingüístico. Com isso, não queremos absolutamente sugerir que o que ali se discute não seja compatível

com as formulações do autor; o que há, nesta obra, segundo estudos mais *recentes*, é a tentativa de se produzir uma lingüística marxista, onde se vinculam *a luta entre as classes sociais e a estratificação sócio-axiológica da linguagem* (Faraco, 2003), e essa, definitivamente, não era a perspectiva pela qual Bakhtin teorizava sobre a linguagem, as vozes sociais e a permanente e contínua manifestação dos processos dialógicos, na linguagem e na vida.

Outro dado que também merece destaque é o fato de o texto *Os Gêneros do Discurso*, provavelmente escrito em 1952/53, ser um manuscrito inacabado, um fragmento de texto, encontrado nos arquivos do autor e publicado só em 1979, quatro anos após sua morte. Segundo alguns estudiosos da obra de Bakhtin (Faraco, 2003; Todorov – na apresentação de *Estética da Criação Verbal* –, 2003), trata-se de estudos iniciais para o desenvolvimento de um projeto maior, que era o de aprofundar questões sobre o enunciado, como a unidade concreta de comunicação socioverbal.

Não é nosso objetivo nos alongar nessa questão, mas, com esses exemplos, queremos levantar um ponto importante, e desdobrar outros já apontados, para a nossa reflexão: em que medida o texto *Os Gêneros do Discurso*, que se revela mais como uma intuição, quer pelas suas características de inacabamento, quer pela própria natureza do objeto – dinâmico, móvel, impreciso, sem limites definidos –, pode ser reprocessado didaticamente, sem que se discutam, em qualquer parágrafo dos PCNs, duas categorias que são articuladoras e constitutivas do tema: a concepção de dialogia e a de enunciado? De que forma justificar teoricamente a opção pelos gêneros, como objeto do ensino de língua portuguesa – e assumindo tacitamente de que se trata de uma formulação teórica de Bakhtin –, sem fundamentar essa escolha no âmbito do universo conceitual do autor? E mais, como

proceder a essa *leitura pedagogizada* da teoria de Bakhtin, se levarmos em conta que a questão do ensino jamais fez parte de suas preocupações?

Mas, há, ainda, uma questão prévia.

Como já mencionamos em parágrafo acima, Bakhtin é considerado hoje como um dos pensadores mais profícuos do século XX. E denominá-lo como um pensador, e não apenas como um lingüista ou um crítico literário, significa alçá-lo à estatura de um filósofo, cuja reflexão esteve sempre voltada à construção de um sistema de pensamento em que temas como a cultura, a estética, a ética, a literatura, a linguagem, entre outros, são percebidos pela ótica de um princípio unificador: a compreensão dialógica de mundo.

Nesse sentido, perguntamo-nos se é, efetivamente, possível fundamentar uma pedagogia, uma didática, que pretende transformar e transpor o pensamento, as intuições de um autor, que concebe, não uma reflexão científica sobre a linguagem, mas uma reflexão de natureza filosófica, isto é, uma filosofia da linguagem, em *diretrizes metodológicas* para se abordar o texto num contexto escolar. Concordamos com Faraco (2003), quando apresenta a concepção de linguagem do Círculo de Bakhtin: “Nosso objetivo agora é apresentar essa concepção numa visão de conjunto, reiterando que estamos diante de uma reflexão geral de natureza filosófica (uma formulação sobre o Ser da linguagem) e não de proposições de natureza científica (formulação de método para análise de um ‘objeto calculável’)” (FARACO, 2003:105 – grifo nosso).

Isso, de modo algum, significa que não se possa construir uma reflexão pedagógica com inspiração nas idéias de um determinado autor. No entanto, insistimos na idéia de que o que ocorreu com os PCNs foi a tentativa de se pinçar, num amplo e complexo arcabouço teórico, um aspecto – mais uma intuição – sobre

o funcionamento da linguagem. É importante, ainda, destacar o fato de que a discussão sobre os gêneros do discurso, desenvolvida por Bakhtin, é de natureza eminentemente teórica, não comportando nenhuma pista de tratamento metodológico ou aplicado.

Passemos, agora, à discussão sobre a idéia de dialogismo, enunciado e gêneros do discurso, segundo a leitura que fizemos de M. Bakhtin.

4.2.1 Dialogismo: uma categoria fundante do pensamento bakhtiniano

O dialogismo é um dos conceitos fundantes da obra do Círculo de Bakhtin. Na verdade, mais do que um conceito, é uma maneira de enxergar o mundo, a ciência, a cultura, a linguagem; é parte constitutiva da filosofia do Círculo, é a chave interpretativa que permite aos seus autores se debruçar sobre temas tão variados quanto complexos e, mesmo assim, manter uma unidade na reflexão filosófica, especialmente no que diz respeito à filosofia da linguagem.

Através da metáfora do diálogo, esse conceito concretiza a idéia de que os elementos da ideologia (entendendo-se ideologia como as produções do “espírito”, como a arte, a ciência, a filosofia etc) só existem dinamicamente, no sentido de que eles estão permanentemente interagindo, se movendo, respondendo.

Mas o que isso significa do ponto de vista da linguagem? Em primeiro lugar, é importante destacar que dialogia e linguagem são elementos inseparáveis, isto é, o modo de funcionamento da linguagem é dialógico, porque ela estará sempre e necessariamente dirigida a outrem – ela procede de alguém e se dirige a alguém. Para Bakhtin, “onde não há palavra não há linguagem e não pode haver relações

dialógicas: estas não podem existir entre objetos ou entre grandezas lógicas (conceitos, juízos etc)” (BAKHTIN, 2003:323).

Embora não seja nossa intenção desenvolver esse aspecto, é interessante destacar que se o dialogismo é uma categoria constitutiva da linguagem e essa só se realiza pela ação humana, depreende-se a idéia de que dialogismo diz respeito a todas as relações que se estabelecem entre o *eu* e o *outro*, o que nos permite perceber a presença de uma teoria do sujeito.

A palavra diálogo, por outro lado, evoca, numa primeira abordagem, a idéia de uma interação face-a-face. Mas não é a alteração de réplicas, essa forma composicional muito presente na narrativa, que se constitui no interesse maior de Bakhtin; ao contrário, o autor delimita as fronteiras entre o que ele chama de *relações entre réplicas* e *relações dialógicas*, essas últimas menos visíveis e muito mais complexas. Menos visíveis porque elas não se apresentam sob a forma composicional do diálogo – uma teoria científica, por exemplo, estará sempre, de alguma forma, dialogando com outra, quando a contesta ou a confirma —; mais complexas porque a relação dialógica pode não se apresentar de forma imediata, nem no âmbito da mesma manifestação cultural – um romance, não importando a época em que foi escrito, estará estabelecendo uma relação dialógica com uma determinada concepção de religiosidade se nele tratar de questões ligadas à fé, por exemplo. Essa percepção, no entanto, só será possível se as relações dialógicas forem compreendidas no plano do sentido – como relações de sentido – e não apenas como relações lingüísticas.

Isso significa que, para Bakhtin, não há relações dialógicas entre elementos de um sistema lingüístico, nem entre elementos de um texto ou entre textos, quando abordados por um viés estritamente lingüístico. É nesse sentido, segundo Faraco

(2003) que enunciados, separados no tempo, no espaço e de diferentes gêneros, travam relações dialógicas, se confrontados no plano do sentido. E, continua, afirmando que:

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material lingüístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado num enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem relações de sentido de determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (FARACO, 2003: 64).

Ainda nessa direção, depreende-se um outro conceito: o de heterogeneidade. Isto é, a linguagem é de natureza dialógica e, portanto, heterogênea, na medida em que não existe um discurso fundador, aquele que deu origem a todos os outros; ao contrário, todo discurso é construído a partir do discurso de outrem, e é, de alguma forma, atravessado pelo discurso de outrem, no âmbito de uma cadeia discursiva contínua e ininterrupta.

O que nos interessa, sobretudo, destacar aqui é a percepção do dialogismo como uma característica inerente do enunciado – todo enunciado é intrinsecamente dialógico no sentido em que carrega necessariamente dentro de si uma intenção responsiva. O reflexo disso, do ponto de vista do ensino, é a percepção de que, ao se estabelecer os gêneros do discurso – que são um *conjunto de enunciados relativamente estáveis que existem no interior de uma dada atividade humana* (BAKHTIN, 2003) – como objeto de ensino de língua materna, o caráter dialógico da linguagem tem de ser levado em conta para que a abordagem discursiva não se limite às fronteiras do lingüístico, ou à fala individual, mas se desloque do campo do discursivo para o campo do interdiscursivo, e se debruce no entrecruzamento de

discursos, os quais se realizam nas e pelas interações entre sujeitos socialmente organizados.

4.2.2 O enunciado e os gêneros do discurso

Vimos afirmando ao longo deste trabalho que a compreensão de uma determinada teoria supõe, além da percepção dos conceitos-chave que a constituem, a compreensão do modo como esses conceitos se articulam na sua formulação. No caso da teoria de linguagem construída pelo Círculo de Bakhtin, o conceito de enunciado é a chave principal que vai nos permitir abrir uma outra porta: a dos gêneros do discurso.

Antes, porém, para chegarmos nos gêneros do discurso – e ficarmos na metáfora da porta –, há, ainda, uma ante-sala. É condição entender a noção de signo, que é o que compõe o enunciado. E falar em signo significa retomar – ainda que brevemente – as coordenadas do pensamento de Saussure, o lingüista que, no início do século XX, com suas formulações teóricas, contribuiu enormemente para dar à área de estudos da linguagem o estatuto de ciência.

Para Saussure, o centro organizador dos fatos da língua situa-se no sistema – nas formas fonéticas, gramaticais e lexicais. A fala, para ele, é um ato individual, mas o que importa são os traços idênticos que estão presentes em outras enunciações. O sistema, por sua vez, possui leis imanentes e específicas e é imutável, ao menos num determinado momento histórico. A mudança da língua é explicada, não a partir de um ato de criação individual, mas, a partir de um erro individual, de um conjunto de desvios que alcançam abrangência e que se tornam a nova norma lingüística.

No quadro da concepção de signo de Saussure, o estudo da significação só pode se realizar do ponto de vista formal. O autor, ao isolar o sistema de signos da fala, excluindo os usuários e os elementos extraverbais, centra seu estudo sobre a significação das palavras, mas dentro de fronteiras bem delimitadas, em que um significado se opõe a outro dentro do próprio sistema, isto é, na sua concepção de signo, todas as palavras do sistema lingüístico possuem um significado que se estabelece em função do jogo de relações em que ela está inserida, cujas fronteiras são definidas somente no interior desse mesmo sistema. Assim, qualquer palavra da língua passará a possuir um valor semântico na medida em que suas peculiaridades formais e conceituais a distinguem das demais palavras do sistema.

Por outro lado, a questão semântica das palavras, no uso vivo do discurso, não apresenta nenhum nível de importância para Saussure, já que para ele o foco de interesse do lingüista deve centrar-se apenas sobre o aspecto estável do sistema constituído.

Como é possível perceber, essa conceituação de signo (o signo possui duas faces: o significante – a parte material – e o significado – a parte relativa ao conceito), ao abstrair o falante, possibilita um olhar material sobre a linguagem. Saussure sistematizou a sua visão de linguagem a partir do signo, mas a sua perspectiva sistêmica, que teve sucesso na Fonologia e na morfologia, não gerou uma elaboração teórica sobre a sintaxe. Assim, a reflexão europeia tradicional sobre sintaxe sobreviveu tendo a frase como seu objeto – a frase entendida como um conjunto de signos, abstraída do contexto real da comunicação. Nesse caso, de nada adianta mudar de objeto, como, por exemplo, passar da frase para o discurso, se o olhar continuar o mesmo, isto é, se o discurso for tomado como um conjunto de referências formais.

Assim, visto dessa forma, o signo é um bom material para se fazer uma abordagem estrutural; no entanto, para os estudos semânticos, que pretendem abordar a significação aproximando sujeito e linguagem, essa abordagem se mostra insuficiente.

Saussure não se deteve no caráter social do signo, ou melhor dizendo, no estudo do processo de como se dá a convenção dos signos. Porém, isso não significa afirmar que o autor não considerasse o dado da interação social entre as pessoas no processo de comunicação. O que Saussure fez foi estabelecer o seu objeto de pesquisa *a partir do sistema e seus possíveis usos*, sem se centrar nos *episódios comunicativos historicamente realizados*, conforme afirma Faraco (2004).

Por outro lado, uma lingüística de base sociológica, com todos os pressupostos epistemológicos e conseqüências metodológicas, cujo contraponto encontramos nos estudos de Bakhtin e seu Círculo, é que poderá almejar ver o signo como uma realidade social.

Para Bakhtin, o signo tem uma materialidade integralmente social, o que significa dizer que ele surge com uma função determinada, a de significar, dentro de um campo específico de uma dada esfera de atividade (do trabalho, da vida cotidiana, da atividade intelectual, social). Sua significação adquire dimensões novas no âmbito de um processo de interação entre contexto e seres humanos socialmente organizados (no sentido de ocuparem um espaço social e interagirem sob um determinado horizonte social).

Dentro do universo semiótico, o signo verbal é o mais complexo – ele está presente em todos os campos das atividades humanas – e o mais importante porque a linguagem verbal é a realidade que melhor expressa a dinâmica social.

Naturalmente, para se realizar, o signo também possui uma face material (tratando-se da palavra, temos o som), mas essa face, se destituída do contexto da comunicação, não possui um sentido determinado. Sem a face do significado, resta apenas o sinal – a face material do signo, que inclui uma significação básica, dada pela estrutura lexicogramatical.

É considerando o aspecto material do signo e os atores que realizam o processo de interlocução que Bakhtin (2003) afirma que toda a palavra comporta três faces: como a palavra *neutra* - a da sinalidade – a palavra é fruto de uma convenção, elemento do sistema da língua; a *minha palavra*, enquanto portadora de uma intenção individualizada, com uma expressividade própria de quem a enuncia; e a *palavra do outro*, carregada pelas vozes alheias. Voloshinov ilustra bem essa percepção, quando afirma:

Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro. Através da palavra defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”(VOLOSHINOV, 1979:99)”.

Entender o signo verbal dessa forma – como signo privilegiado, impregnado de intencionalidade e de índices de valor –, e na dinâmica dos diversos campos das atividades sociais, só é possível no âmbito de uma concepção de linguagem que veja a palavra na cadeia da comunicação verbal, isto é, através de enunciados concretos, que se constituem na unidade da comunicação verbal. Para tanto, é necessário fazer bem a diferença entre oração – unidade de língua – e enunciado – unidade de comunicação verbal.

Mas, na prática, o que diferencia essas duas unidades? O que diferencia, nos ensina Bakhtin (2003), é que, para nos comunicar, não trocamos orações, nem palavras, no sentido estritamente lingüístico; trocamos enunciados (que podem ser compostos de orações ou mesmo de uma só palavra), mas que representam um momento vivo de uso da linguagem. Dessa forma, o enunciado é um elemento vivo e ativo da cadeia de interação verbal, já que ele supõe momento histórico, espaço social definido, interlocutores, também situados sociohistoricamente, uma orientação de intencionalidade e, sobretudo, um gesto responsivo, que revela também uma outra característica do enunciado: a sua falta de *acabamento*. Nesse sentido, a completude do enunciado se define exatamente pela sua incompletude, já que a sua natureza dialógica supõe que o acabamento se dê no outro, o que, por sua vez, revela o conceito de compreensão ativa responsiva.

É nesse sentido que Bakhtin (2003) afirma que um enunciado, por ter um caráter dialógico responsivo, nunca é repetível, reiterável. A palavra – ou o conjunto de palavras – pode ser a mesma, mas as condições sociohistóricas de produção, a sua orientação ideológica, as respostas que ela suscita ou os graus de intencionalidade nunca serão exatamente os mesmos.

Assim, é a partir desses pressupostos – a noção de dialogia/ heterogeneidade como elementos constitutivos da natureza da linguagem e o enunciado concreto como a unidade da comunicação verbal – que Bakhtin formula o conceito de gêneros do discurso. Para o autor, só é possível compreender o enunciado – a palavra viva – como um "elo da cadeia muito complexa de outros enunciados" (BAKHTIN, 2003:291).

E o conjunto desses enunciados – que se realiza em determinados contextos de interação verbal (ou em esferas de atividades sociais, intelectuais, de trabalho

etc) e cujas propriedades formais são similares – que recebe a denominação de gêneros do discurso. Nesse ponto, é preciso ter claro que essa classificação não se limita às semelhanças no âmbito da temática, da composição e do estilo – os três eixos sistematizados por Bakhtin para identificar um gênero. Muito mais que sobre o produto – o enunciado em si –, o enfoque recai sobre a produção, isto é, a forma como, no interior de uma determinada atividade social, os tipos de enunciado se constituem.

A estilística ocupa um lugar bastante importante no tratamento do gênero do discurso. Bakhtin (2003) afirma que todo o enunciado é individual, isto é, reflete, de alguma forma, a individualidade do falante à medida que revela as suas opções composicionais e estilísticas. Há, no entanto, gêneros mais e menos favoráveis a essa manifestação de individualidade. No que se refere à escrita, dentre os mais favoráveis, estão os gêneros pertencentes à literatura de ficção, em que a individualidade é condição e objetivo desse tipo de texto; por outro lado, os enunciados pertencentes àqueles gêneros em que a forma padronizada é condição para a sua existência – é o caso dos documentos oficiais, por exemplo –, o estilo individual não encontra um terreno muito fértil para se manifestar. No entanto, em razão de um processo de hibridização – gêneros pertencentes a campos discursivos/comunicacionais diferentes que podem se entrecruzar –, mesmo esses gêneros com formas mais *estáveis e padronizadas* podem apresentar algum grau de individualidade.

Embora possamos não ter consciência clara das escolhas que fazemos quando vamos utilizar um determinado gênero para nos comunicar, Bakhtin (2003) nos fala que entra em jogo o que ele chama de *vontade discursiva do falante*. É essa escolha, orientada “pela especificidade de um dado campo da comunicação

discursiva, por considerações semântico-objetais (temática), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal de seus participantes etc”, que permite o *nascimento* do enunciado. Sem esse processo, não haveria comunicação possível, tal como afirma Bakhtin:

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros de discurso orais (e escritos). Em termos práticos, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em termos teóricos podemos desconhecer completamente sua existência. (BAKHTIN, 2003: 282).

Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003: 283).

Feita essa exposição dos conceitos de enunciado e gêneros do discurso, como elementos inseparáveis – um constitui o outro –, resta-nos insistir no aspecto referente à correlação entre a atividade humana e o uso da língua. É por essa razão que o estudo dos gêneros estará necessariamente vinculado às esferas de atividades humanas, que se criam e se transformam dentro de um contínuo e ininterrupto movimento. Essa natureza plástica, móvel, mutável, híbrida dos gêneros do discurso, impede que a classificação dos *tipos relativamente estáveis* de enunciados seja rígida, que se delimitem fronteiras precisas com base em propriedades puramente formais. Faraco (2003) traduz essa idéia da seguinte forma:

Nesse sentido, as formas relativamente estáveis do dizer no interior de uma atividade qualquer têm de ser abertas à contínua remodelagem; têm de ser capazes de responder ao novo e à mudança. O repertório de gêneros de cada esfera da atividade humana vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Desse modo, Bakhtin articula uma compreensão dos gêneros que combina

estabilidade e mudança; reiteração (à medida que aspectos da atividade recorrem) e abertura para o novo (à medida que aspectos da atividade mudam). (FARACO, 2003: 113).

Esperamos com essas considerações ter reunido elementos e argumentos suficientes para passarmos à última parte do capítulo, aquele em que mostraremos como o texto oficial dos PCNs se apropria de categorias supostamente bakhtinianas, especialmente do conceito de gêneros do discurso, para propor um programa curricular na área de Língua Portuguesa.

4.3 Os PCNs e os gêneros do discurso: esse obscuro objeto de desejo

O discurso pedagógico, assim como qualquer outro, constrói, de acordo com as circunstâncias sociais e históricas, o sentido de determinados conceitos. Esses, por sua vez, adquirem contornos próprios, conforme o horizonte social do grupo que deles se apropria.

Com isso, pretendemos afirmar que um determinado conceito, ou a compreensão que se tem dele, pode se transformar, dependendo das condições (temporais, espaciais e históricas) de sua produção e de sua recepção. Um bom exemplo é o conceito de *gêneros do discurso* que, pelo fato de se constituir num dos principais postulados dos PCNs, está presente, pelo menos nos últimos quatro anos, não apenas nas propostas oficiais de ensino, de norte a sul do Brasil, mas também no discurso dos próprios professores.

É esse fenômeno – *o uso inflacionado do conceito*, para usar uma expressão de Faraco (2003) – que tentaremos analisar, com base na apresentação que fizemos nos tópicos anteriores sobre algumas das coordenadas teóricas do pensamento de Bakhtin. Isto é, procuraremos compreender como o texto oficial se apropria dos

conceitos formulados por nosso autor, e, especialmente, como reenuncia o conceito de gêneros do discurso e a qual das matrizes teóricas expostas em itens anteriores mais se aproxima.

Começemos com algumas manifestações a respeito da recepção dos PCNs no meio acadêmico, a partir da primeira obra de referência na área - *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs* (ROJO, 2000).

Esse livro se constitui num material representativo para o nosso estudo, já que, ao organizar diversos textos de professores envolvidos com a Lingüística Aplicada, discute a proposta teórica do texto oficial e tematiza a transposição didática das orientações teórico-metodológicas em sala de aula.

Além disso, ele levanta pistas de como enfrentar o problema da formação do professor para a implementação de uma proposta que se apóia em categorias e conceitos que colocam a linguagem como uma realidade viva, histórica e social, isto é, numa direção diferente daquela em que comumente se encontrava – como uma realidade homogênea, com a função específica de comunicação, e com uma natureza estática –, se pensarmos nas práticas de sala de aula.

O que em primeiro lugar nos chama a atenção é o aspecto valorativo, sempre no sentido de seu avanço e de sua positividade, com que o documento oficial é percebido por seus intérpretes.

A elaboração e a publicação dos PCNs representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral, e em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente. (ROJO, 2001: 27).

Os PCNs constituem um grande avanço para o ensino/aprendizagem de leitura e produção de textos na educação básica (nível fundamental e médio) por proporem uma metodologia de enfoque enunciativo-discursivo a ser desenvolvida em sala de aula. (COSTA, 2001: 67).

Os PCNs (...) propõem-se a estabelecer diretrizes curriculares para o Ensino Fundamental brasileiro e servir de apoio ao trabalho do professor, pretendendo contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no país. (POMPÍLIO et al, 2001: 93).

Embora ainda haja muito a ser feito pela educação pública brasileira, sobretudo ao que diz respeito aos níveis fundamental e médio, cabe ressaltar algumas ações políticas efetivadas na direção da busca da tão desejada melhoria da qualidade de ensino e da formação para a cidadania. Dentre essas ações, vale destacar a elaboração dos PCNs e de outros documentos de referência curricular propostos por estados e municípios (...) (BARBOSA, 2001: 149).

A partir desses trechos, é possível perceber que há uma certa homogeneidade positiva na recepção do texto oficial, com exceção do texto de Brait (2001), em que a autora, embora destaque pontos positivos na proposta dos PCNS, aponta para sua limitação, quando afirma que:

(...) encerrando o trabalho com o texto em modelos preestabelecidos, afastam-se da proposta do dialogismo bakhtiniano diante do texto, dos discursos, da vida, do conhecimento. Ainda que as teorias escolhidas para o ensino e a aprendizagem tenham como fonte, entre outras, o pensamento bakhtiniano, a restrição impede um trabalho mais aberto e histórico com os textos e com os seus leitores. (BRAIT, 2001: 24).

Com efeito, o texto de Brait é o único, num total de onze da referida obra, que realiza uma abordagem teórico/crítica, no sentido de levantar questões de caráter epistemológico sobre o que o texto oficial anuncia como a espinha dorsal de sua proposta – os gêneros do discurso. É também com base na reflexão dessa autora que desenvolveremos nossa leitura crítica.

A área de Língua Portuguesa – mais especificamente o domínio da linguagem – tem um papel preponderante na política pedagógica expressa nos PCNs. Ela é vista como uma espécie de mola propulsora, através da qual, se poderia garantir, de modo geral, a melhoria da qualidade da educação e, por

decorrência, de modo particular, uma formação mais sólida, de forma que “o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”.(BRASIL, 1998: 32).

Parece emergir nesse trecho o caráter instrumental de domínio da linguagem, já mencionado em capítulo anterior, considerando que o foco está na formação de um indivíduo numa sociedade que exige dele competência para transitar no mundo globalizado e lidar, de modo pragmático, com o universo heterogêneo dos discursos. Isto é, seria quase como afirmar que os gêneros são instrumentos, que estão guardados em caixas de ferramentas, prontos para serem utilizados em situações práticas de comunicação. À escola, caberia a tarefa de ensinar qual caixa deverá ser aberta para resolver uma determinada situação discursiva.

Para concretizar esse intento, os PCNs definem, ao longo do seu texto, um *novo conteúdo* – os gêneros do discurso – como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Segue-se, como exemplo, um trecho no qual essa orientação se explicita: “Interagir pela linguagem significa realizar uma *atividade* discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado *contexto histórico* e em determinadas *circunstâncias* de interlocução. (...)” (grifo nosso). (BRASIL, 1998: 21).

Subjacente a essa afirmação, têm-se novas coordenadas em termos de *concepção de linguagem* que recolocam a busca do seu domínio, não no conhecimento teórico da língua, mas num outro patamar. A partir do uso de dois

conceitos – *atividade e circunstância* –, é possível inferir a concepção teórica que vai respaldar o núcleo da proposta pedagógica.

A linguagem vista como *atividade* significa, por um lado, refutar a idéia de língua como um sistema que se auto-organiza e que possui existência independente do mundo – portanto, do contexto histórico em que se encontram o falante e seu ouvinte –, do qual o falante se apropria (de idéias, valores, crenças, tradições, conhecimentos etc.) para se comunicar; e, por outro lado, assumir o pressuposto de que o falante, ao construir seus enunciados, pratica uma atividade de linguagem, agindo sobre ela e, ao fazê-lo, de certo modo, também participa de sua construção.

A idéia de *circunstância* relativiza a produção e a recepção da linguagem, isto é, a linguagem se realiza sempre sob circunstâncias concretas, que envolvem espaço, tempo, posição do(s) sujeito(s), grau de intencionalidade, entre outros dados relevantes.

Definidas essas coordenadas, os PCNs já podem apresentar seu objeto de ensino – os *gêneros do discurso* –, a partir do qual se desdobrarão propostas de conteúdos e sua progressão nos ciclos, orientações metodológicas e sugestões práticas.

Como, então, os PCNs situam, do ponto de vista teórico-metodológico, a questão dos gêneros? De que maneira se articulam as concepções de linguagem, de texto, de discurso?

Segundo Gomes-Santos (2004), a concepção de linguagem assumida no documento oficial, do ponto de vista de sua determinação teórica, se pauta em quatro princípios: o da eficácia, o da adequação, o da competência e o da diversidade. Os trechos abaixo retirados do texto oficial exemplificam isso:

Toda a 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 (...). (BRASIL, 2000: 30).

A questão não é a correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 2000: 32).

O trabalho com produção de textos tem como finalidade formar leitores competentes, capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes. (BRASIL, 2000: 65).

O quarto princípio, o da diversidade, que se refere à pluralidade textual, isto é, à exposição sistemática do aluno a uma variedade tipológica textual, revela a concepção de gênero como uma espécie de dispositivo de comunicação, com determinadas características estilísticas que, ao cumprir um papel modelizador, constitui-se em objeto de ensino, podendo, por sua vez, ser ensinado, conforme se depreende do trecho a seguir: “Além de novos conteúdos a serem apresentados, a freqüentação a diferentes textos de diferentes gêneros é essencial para que o aluno construa os diversos conceitos e procedimentos envolvidos na recepção e produção de cada um deles”.(BRASIL, 1998: 66).

Outra questão que podemos levantar é que, ao se definir o conceito de gênero como objeto de ensino, faz-se necessário reificá-lo, fixá-lo, torná-lo estático, para lhe dar, então, um tratamento didático. De acordo com os PCNs, isso implica na construção de “ (...) um movimento espiralado e progressivo , por meio do qual se pretende a aproximação crescente de conceitos mais complexos e sofisticados. (BRASIL, 1997: 49).

Com relação à questão da complexidade dos gêneros, Bakhtin tem uma percepção que merece ser destacada. O primeiro pressuposto para o autor é que a diversidade dos gêneros é infinita porque são infinitas as possibilidades da atividade

humana. Decorrente dessa percepção, podemos afirmar que o *dizer* estará sempre atrelado ao *agir* no interior de uma esfera da atividade humana.

Para delimitar esse estudo, Bakhtin cria uma classificação dos gêneros, dividindo-os em primários (simples) e secundários (complexos), chamando a atenção para o fato de que essa não é uma distinção funcional.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos etc) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2003:263).

Outra percepção importante de Bakhtin, e que acaba por relativizar a idéia de *aprendizagem dos gêneros numa progressão espiralada*, é quando ele chama a atenção para o fato de que:

Muitas pessoas que dominam magnificamente uma língua sentem amiúde total impotência em alguns campos da comunicação precisamente porque não dominam na prática as formas de gênero de dadas esferas. Frequentemente, a pessoa que domina magnificamente o discurso em diferentes esferas da comunicação cultural, sabe ler o relatório, desenvolver uma discussão científica, fala magnificamente sobre questões sociais, cala ou intervém de forma muito desajeitada em uma conversa mundana. Aqui não se trata de pobreza vocabular nem de estilo tomado de maneira abstrata; tudo se resume a uma inabilidade para dominar o repertório dos gêneros da conversa mundana, a uma falta de acervo suficiente de noções sobre todo um enunciado que ajudem a moldar de forma rápida e descontraída o seu discurso nas formas estilístico-composicionais definidas, a uma inabilidade de tomar a palavra a tempo, de começar corretamente e terminar corretamente (nesses gêneros, a composição é muito simples). (BAKHTIN, 2003: 284-285).

Vejam, agora, como se aborda, nos PCNs, a questão do texto – material verbal que é definido como o suporte para se trabalhar com os *gêneros do discurso*. Embora, ao longo da proposta, se fale na “necessidade da diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas”.(BRASIL, 1998: 23); na importância de se partir sempre do *texto*, para se realizar uma atividade reflexiva sobre o funcionamento da linguagem; no *texto* enquanto unidade de ensino para se desvelar estratégias verbais – em termos do uso de recursos lingüísticos – e discursivas, parece faltar uma teoria consistente para se discutir o que é, afinal, o *texto*.

Embora já tenhamos exposto em item anterior, seria importante insistir numa distinção teórica entre a *noção de texto*, numa perspectiva tradicional, e a *noção de enunciado*, esse último sendo compreendido como unidade de estudo, na medida em que ele é o resultado de uma manifestação lingüística (oral ou escrita) real, concreta, viva, seja ela uma simples manifestação do diálogo cotidiano, como um “bom dia”, um romance ou um artigo de jornal. Em outras palavras, é *enunciado ou texto*, independente do seu tamanho ou conteúdo, toda a manifestação verbal que pressupõe, para a sua realização, uma orientação ideológica, grau de intencionalidade, interlocutores situados num determinado horizonte social, além de uma *atitude responsiva* por parte de outrem, ainda que ela não se explicita.

Nos PCNs, é o texto, tomado como unidade de ensino, mas numa perspectiva que aponta mais para o aspecto textual - estilístico e menos para o discursivo, que se apresenta como a contraparte constitutiva do conceito de gênero no documento.

De acordo com os PCNs: “Nesse processo, ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor de uma descrição de elementos regulares e constitutivos do gênero quanto das particularidades do texto selecionado, dado que a intervenção precisa ser orientada por esses aspectos discretizados.” (BRASIL, 1997: 48).

Mais uma vez, o documento oficial confirma sua opção por uma teoria de linguagem difusa, mais próxima da lingüística textual e dos estudos genebrinos, representados, sobretudo, por Schneuwly e Bronckart, embora retome textualmente algumas formulações desenvolvidas por Bakhtin, as quais transcrevemos com grifos nossos.

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

- Conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- Construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- Estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de seqüências que compõem o texto etc (BRASIL, 1998: 21).

No entanto, no mesmo parágrafo, os PCNs referem-se aos gêneros como “família de textos”, numa formulação teórica desenvolvida pelos filiados do grupo de Genebra: “A noção de gênero refere-se, assim, a famílias de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado.” (BRASIL, 1997:21-22).

Cabe aqui introduzirmos algumas reflexões sobre o grupo de Genebra, tentando apontar a percepção que seus autores mais representativos (Schneuwly, Dolz, Bronkart e Pasquier) têm sobre a *transposição didática* dos gêneros do discurso, para usar uma expressão bastante utilizada no campo da Lingüística Aplicada (ROJO, 2001).

Segundo Rojo (2001), o que caracteriza as reflexões do grupo de Genebra é a tentativa de promover a complementaridade entre as reflexões de Vigotski e Bakhtin. Nesse sentido, é importante compreender como, para o grupo de Genebra, se operacionaliza essa didática com base nos gêneros do discurso e, sobretudo, qual é a concepção de linguagem que embasa as suas propostas. Para Gomes-Santos:

A operacionalização desse ensino em gêneros estaria configurada nas chamadas seqüências didáticas que, para os autores, são seqüências de módulos de ensino, organizadas conjuntamente para incrementar uma determinada prática de linguagem. Já as chamadas práticas de linguagem seriam modos pelos quais os indivíduos interagem socialmente. Esses modos vão se cristalizando na forma de gêneros e permitem que as significações sociais sejam reconstruídas. (GOMES-SANTOS, 2003: 27).

Na perspectiva desses autores, os gêneros seriam mega instrumentos, utilizados para agir em situações de linguagem. Seriam três as dimensões constitutivas desses mega-instrumentos:

a) os conteúdos que são dizíveis por meio deles, b) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero, c) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura". (DOLZ & SCHNEUWLY, 1996: 37).

Tal pressuposto vai ao encontro da idéia de que a linguagem é um instrumento de comunicação, basta que forneçamos os meios – os instrumentos/gêneros – e os aprendizes terão o controle de algo que lhes é exterior.

Nesse sentido, a suposta complementaridade, evocada por Rojo (2001) para situar teoricamente o grupo genebrino, fica prejudicada quando uma idéia basilar do pensamento de Bakhtin – a linguagem como um conjunto de atividades sociointeracionais entre sujeitos históricos e socialmente organizados – parece não ser tomada como pressuposto.

Voloshinov (um dos teóricos do Círculo de Bakhtin), quando discute duas das principais orientações do pensamento sobre a linguagem, por um lado, como fruto da psique individual, como a expressão da consciência subjetiva; e por outro como um sistema abstrato, com regras imanentes, que independe da ação do falante, aponta para uma via que percebe a linguagem como uma realidade histórica e socialmente constituída (e não apenas como uma realidade individual) e como uma realidade constituída no processo de interação entre locutor e ouvinte (e não apenas como um sistema de formas lingüísticas imutáveis que funcionam como um instrumento de comunicação). Naturalmente, as duas concepções de linguagem que evocamos acima estão articuladas a uma complexa rede de pressupostos filosóficos e lingüísticos. Não nos deteremos nessa explicitação porque já o fizemos em tópicos anteriores e o nosso objetivo, aqui, é apenas apontar uma certa contradição entre o que o grupo de Genebra propõe como reflexão sobre linguagem e as idéias de Bakhtin que, supostamente, os inspiram.

Voltando aos gêneros do discurso, é nesse contexto que os PCNs – considerando a linguagem como uma *atividade* que se realiza dentro de condições concretas de produção e de recepção – define o objeto do ensino de Língua

Portuguesa, afirmando que “os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza *temática, composicional e estilística*, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como *objeto de ensino*” (Grifo nosso). (BRASIL, 1998:23).

Tal afirmação, que se repete ao longo do texto, embora retome, de certa forma, conceitos de Bakhtin, acaba por reduzir a complexa teoria dos gêneros do discurso a uma mera classificação de textos com características *composicionais e estilísticas*.

Outro trecho que suscita comentário e que revela uma certa fragilidade do texto oficial, no que se refere à tentativa de se didatizar a teoria dos gêneros, com o objetivo de se proceder a orientações metodológicas, é o seguinte:

Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998: 24).

Parecem faltar aí dados importantes para uma compreensão mais abrangente da teoria, especialmente no que diz respeito à dinâmica e à mobilidade dos discursos, que, dependendo das *circunstâncias*, se acomodam em outros gêneros –e isso devido à *natureza dialógica da linguagem*, coordenada fundamental dentro do pensamento de Bakhtin, já discutida em tópico anterior.

Estendendo um pouco mais esse raciocínio, pode-se perguntar se é, efetivamente, possível didatizar os gêneros de forma tão simplista. A resposta a essa questão pode ser positiva se os gêneros forem compreendidos numa perspectiva determinista. Um enunciado sempre fará parte de um certo gênero, mas isso não significa que novos discursos não surjam como resposta, instaurando-se a partir dela novos gêneros.

A questão central, portanto, diz respeito à natureza dos gêneros do discurso. Partindo-se do princípio de que os gêneros são uma “abstração metodológica”, no sentido de que eles não são norma rígida, cristalizada, mas se renovam continuamente, apropria-se do gênero ou do discurso, que, naquele contexto preciso, faz parte de um determinado gênero?

Em outras palavras, é possível ensinar o domínio da língua a partir da apreensão dos gêneros? Tal como está posto nos PCNs, basta definir os gêneros mais “apropriados” para cada ciclo do ensino e praticá-los para que se dê a sua apropriação? A experiência do domínio dos gêneros pode se dar a partir da sua mera classificação ou ela estará necessariamente dependente de uma questão prévia: a prática social? Como estabelecer uma progressão didática dos gêneros, se se tomar como pressuposto a sua contínua transformação e mobilidade?

Outro dado que nos chamou a atenção é que o texto dos PCNs, além de não revelar uma concepção histórica e universal de conhecimento, ao abordar a seleção dos gêneros, parece considerar o domínio da linguagem a partir de necessidades individuais, conforme se depreende do trecho abaixo:

A seleção e priorização devem considerar, pois, dois critérios fundamentais: as necessidades dos alunos e suas possibilidades de aprendizagem. Estas, articuladas ao projeto educativo da escola – que se diferencia em função das características e expectativas específicas de cada comunidade escolar, de cada região do país –, devem ser as

referências fundamentais para o estabelecimento da seqüenciação dos conteúdos. (BRASIL, 1996:37).

Nesse sentido, não estariam os gêneros, classificados em função de sua tipologia, reificando o mesmo papel prescritivo dos conteúdos gramaticais? São os gêneros do discurso que se constituem no objeto do ensino de Língua Portuguesa ou eles seriam apenas a concretização didático-metodológica de uma realidade que os precede, isto é, as práticas socioberbais – elas sim o objeto de ensino de língua materna?

Além disso, podemos recolocar a questão que enunciamos na apresentação dos gêneros à luz da leitura de Bakhtin: considerando que os gêneros são a própria linguagem em atividades, como podem se constituir em objeto de ensino? Como didatizar, no sentido de reificar algo que se move continuamente em fronteiras nunca delimitadas com rigor e precisão, tal como propõem os PCNs? Brait nos dá uma contundente resposta a essas questões:

(...). Dessa perspectiva, volta-se à idéia de que, em Bakhtin, não há possibilidade de mecanicamente operacionalizar conceitos preestabelecidos, na medida em que ele não acreditava ser função das Ciências Humanas, aí incluídos os estudos da linguagem, oferecer modelos acabados de descrição, o que implicaria olhar um objeto como fixo, a partir de um olhar também fixo. Seu pensamento, como sua atitude diante do conhecimento, significa um contato dialógico com o corpus selecionado, ou seja, com esse contínuo dinâmico, cujo acabamento, mesmo que visível, é sempre inconcluso. Assim, a cada conceito mobilizado a partir das propostas bakhtinianas é preciso levar em conta que ele forma, com os demais, uma rede e que dificilmente poderá dela dissociar-se. No caso de gênero discursivo, interferem também os conceitos de plurilingüísmo, dialogismo, polifonia, responsabilidade, tom etc. (BRAIT, 2001:22).

Nessa altura da discussão, pode parecer que discordamos da necessidade de se didatizar os conteúdos, de se estabelecer parâmetros metodológicos, de se

elaborar uma progressão na seleção de textos, com base no aumento gradativo da complexidade dos temas e de sua estrutura, de se desenvolver a percepção dos alunos para ler, sabendo desmontar as estratégias discursivas presentes nos textos, os quais deverão, necessariamente, ser diversificados, entre outras tarefas necessárias para se estabelecer um plano curricular.

Na verdade, o que pretendemos tão somente apontar é que a transposição didática de uma suposta teoria da linguagem com base nas idéias de Bakhtin e a definição dos gêneros do discurso como objeto de ensino é, para dizer o mínimo, prejudicada, na medida em que se mesclam concepções de linguagem, de texto e de gêneros de difícil conciliação com os pressupostos epistemológicos bakhtinianos.

Nesse sentido, toda a nossa reflexão nos leva a sugerir que o texto oficial dos PCNs é, por um lado, um conjunto de propostas metodológicas, supostamente baseadas em Bakhtin, em que a percepção de gênero de discurso se confunde com tipologia textual, sobretudo quando tenta proceder a uma aplicação da teoria; e, por outro lado, carece de uma boa e necessária fundamentação sobre concepção de linguagem – e quando tenta apontar suas bases teóricas, trata a realidade da linguagem numa perspectiva meramente funcional, instrumental, apartando linguagem e realidade e enfatizando sempre a função da competência discursiva, tal como no trecho abaixo.

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência lingüística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectiva; por outro lado, adverte contra uma concepção de linguagem como sistema

homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998: 23).

Ao citar esses trechos dos PCNs, tivemos a intenção de deixar claro que o documento oficial se configura num texto de conciliação, para usar uma expressão de Gomes-Santos (2004), em que conceitos de linguagem, de texto, de discurso e de gênero orbitam em torno de epistemes, senão contraditórias, mas com recortes teóricos e metodológicos particulares.

Visto nessa perspectiva, parece que o discurso pedagógico avançou pouco, no sentido de que a questão teórica continua sendo tratada, sobretudo, do ponto de vista da prática. Naturalmente, não negamos a importância da prática, mas acreditamos, como Faraco, que “a teoria é um impulso vigoroso para a nossa prática porque estimula nossa intuição na busca de autonomia, originalidade e independência de trabalho. (...) Além do mais, a teorização é um excelente antídoto contra a repetição e a banalização de nossas práticas”.(FARACO e al., 1999: 184).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É sempre mais difícil ancorar um navio no espaço”.
A. C. César

Os trabalhos de natureza acadêmica geralmente buscam estabelecer argumentos e referências científicas para sustentar as teses ali contidas. No entanto, quando nos referimos às Ciências Humanas, e em especial à área da Educação, parece pairar no ar um certo discurso, construído e alimentado pelo senso comum, que sugere a relativização ou até mesmo a conciliação de posições teóricas de diferentes matizes – posições, no entanto, que quando analisadas com um mínimo de profundidade, podem se mostrar incompatíveis. Na área dos estudos da linguagem, sobretudo aquela voltada para o campo do ensino, isso tem ficado muito claro quando nos debruçarmos sobre o discurso pedagógico que se institucionalizou, especialmente a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em Língua Portuguesa.

Assim, diante da percepção de uma certa *relativização conciliatória* presente nos fundamentos teóricos dos PCNs de Língua Portuguesa, foi nossa intenção neste trabalho, senão *ancorar um navio*, para emprestar a bela imagem da poeta Ana Cristina César, ao menos vislumbrar um porto de chegada, o que nos permitiria construir uma compreensão mais científica de algumas teorias sobre a linguagem e de sua apropriação pelo discurso pedagógico.

Dessa forma, nestas considerações finais, tentaremos atar algumas pontas que por ventura tenham ficado soltas, mas sempre reafirmando aquilo que definimos como o argumento central desta dissertação: revelar que os PCNs de Língua Portuguesa, gestados num contexto político-econômico neoliberal, e fundamentados

filosoficamente numa perspectiva construcionista, apresentam uma certa fragilidade teórica, que acabam por se consubstanciar num conflito de ordem epistemológica, ao tomar emprestados conceitos de linguagem de M. Bakhtin e ao eleger os gêneros do discurso como objeto de ensino de língua materna.

Para atingir esse intento, organizamos o trabalho em três partes: na primeira delas, traçamos alguns contornos conjunturais de natureza político-econômica, porque partimos do pressuposto de que uma política educacional será necessariamente o produto das condições concretas que permitiram a sua construção; na segunda parte, pensamos ser relevante tecer algumas reflexões sobre os fundamentos teóricos que dão suporte aos PCNs das área de ensino, para, na terceira parte, abordarmos o núcleo da nossa discussão, isto é, analisar as coordenadas teóricas a partir das quais se constrói a proposta de Língua Portuguesa. Temos, assim, três pontas para amarrar: um contexto político francamente neoliberal; uma proposta de educação com fundamentos claramente assentados num construcionismo eclético⁴ e um programa de ensino de língua portuguesa – os parâmetros curriculares – supostamente baseados no pensamento de M. Bakhtin.

Para alguns leitores talvez possa parecer que demos ênfase excessiva às considerações sobre a política neoliberal como pano de fundo no primeiro capítulo. Contudo, pensamos que para se ter uma leitura abrangente de determinadas políticas educacionais é fundamental essa compreensão conjuntural. Para nós, estão claras as estreitas implicações entre o modelo econômico neoliberal,

⁴ Perspectiva justificada pelo critério do pragmatismo, ao sabor do ideário neoliberal, e que vem sendo utilizado como forma de despolitização da sociedade e cooptação de setores progressistas (Duarte, 2000). Daí a explicação da terceira ponta: a opção pelo referencial bakhtiniano na proposta de Língua Portuguesa.

implantado no Brasil a partir dos anos 80, e as opções teóricas realizadas nos PCNs, tanto no âmbito dos seus fundamentos como no âmbito de suas propostas metodológicas.

Mas o que, de fato, liga essas pontas? Qual é o princípio que aproxima, e ao mesmo tempo afasta, a perspectiva neoliberal, enquanto diretriz político-econômica e educacional, os fundamentos filosóficos do texto introdutório dos PCNs e os pressupostos teóricos de Língua Portuguesa, supostamente baseados em Bakhtin?

Vimos afirmando, ao longo da nossa discussão, que uma determinada teoria, seja ela no campo da educação ou da linguagem não possui existência descolada de uma complexa rede conceitual: ela supõe um arcabouço em que estão assentadas necessariamente, ainda que em alguns casos de modo implícito, uma concepção de sujeito, de sociedade, de conhecimento, de educação, entre outras, que lhe dão sustentação e justificam a sua existência.

Nesse sentido, poderíamos dizer que a concepção de educação neoliberal é marcada por um caráter individualista, já que, como vimos no primeiro capítulo, ela é um *bem essencialmente privado, cujo valor é, sobretudo, econômico*. Essa idéia de privatização é um fenômeno que diz respeito tanto à concepção de saber, às formas de apropriação, como às instituições responsáveis pela transmissão desse saber. Essas instituições se pautam, por um lado, na autonomia dos indivíduos (que buscam uma educação *utilitária*, no sentido de que ela lhes abra as portas do mercado de trabalho); e, por outro, no caráter liberal no que diz respeito ao seu modo de organização, inspirado pelo pragmatismo e pelos interesses da reprodução do capital. É essa dinâmica de natureza [utilitária] pragmática/liberal do modelo escolar que se impõe atualmente nas chamadas sociedades de mercado.

No segundo capítulo, procuramos estabelecer uma interlocução com alguns estudiosos envolvidos criticamente com a análise dos PCNs. Pudemos concluir que esse documento se constituiu num texto de conciliação, em que convivem teorias de difícil compatibilidade – tais como o Construtivismo e o Interacionismo –, fazendo parte do mesmo arcabouço.

Não foi nossa intenção procedermos a uma leitura exaustiva do documento referente aos fundamentos dos PCNs – nem era esse o nosso objeto de pesquisa –, mas julgamos importante a compreensão do que fundamentou a sua elaboração, já que, por sua vez, é esse texto que irá subsidiar teoricamente os documentos das áreas de ensino.

O Construtivismo como referência teórica é claramente assumido ao longo do texto dos PCNs e exposto de modo explícito nos Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Mais do que uma referência teórica, ele é usado também, de acordo com Duarte (2000), como uma espécie de ponto de equilíbrio, como uma síntese possível que reuniria várias tendências teóricas no pensamento educacional, isto é, por meio de um certo ecletismo, através do qual se acredita ser possível superar as polarizações entre indivíduo e sociedade, entre o psicológico e o sociopolítico no terreno das concepções pedagógicas. Mas como poderíamos definir em poucas palavras como essa tendência se caracteriza?

Por longo tempo, a pedagogia focalizou o processo de ensino no professor, acreditando que com isso estaria valorizando o conhecimento, ficando o aluno e a aprendizagem relegados a um segundo plano. O ensino, nessa perspectiva, ganhou autonomia em relação à aprendizagem.

Especialmente com a difusão dos princípios da Escola Nova, fundamentada no pragmatismo norte-americano, nas primeiras décadas do século XX em nosso

país, julgou-se necessário superar as concepções que se concentravam no ensino e no professor, deslocando o foco para o aluno, a criança e seus pressupostos de aprendizagem.

Mais recentemente, o discurso educacional passou a defender a idéia da necessidade de *ressignificar* a unidade entre ensino e aprendizagem, uma vez que, sem aprendizagem, o ensino não se realiza. A busca de um marco explicativo para essa *ressignificação* tem sido realizada dentro da perspectiva do Construtivismo, sob a influência, dentre outras, da psicologia genética (Piaget), da teoria sócio-interacionista (Vigotski) e das explicações da atividade significativa (Ausubel). O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processo de aquisição. Daí o uso do termo construtivismo (Brasil, 1997).

Dessa forma, o texto dos PCNs apresenta o Construtivismo como a perspectiva que superaria a unilateralidade das concepções pedagógicas centradas no ensino e no professor. Este seria o único e inovador caminho para pensar a educação de uma forma a considerar o aluno e sua atividade mental.

Nesse contexto de um *pragmatismo neoliberal*, a meta educacional, que atuaria como critério para se definir o que se deve ou não aproveitar das diferentes teorias, é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital (Duarte, 2000). Sendo assim, eufemisticamente, os PCNs expressam esse fato no lema “aprender a aprender” e nos objetivos de uma educação permanente e de uma formação de indivíduos criativos, capazes de se adaptar a novos ritmos e processos, dominando as novas linguagens e tecnologias.

Desse modo, segundo Duarte (2000), o que de fato explica as reformas educacionais na América Latina, quando estas adotam o discurso da centralidade do conhecimento, é a necessidade de defesa desse pragmatismo, expresso nas exigências do conhecimento por essa sociedade. Assim, o “aprender a aprender” é um argumento usado de modo abstrato para justificar a necessidade de mudanças na educação sem informar a natureza e a direção dessas mudanças.

O último capítulo, que aborda a questão da linguagem, discute os argumentos centrais deste trabalho: a fragilidade teórica dos PCNs, em primeiro lugar, ao incorporar categorias de linguagem próprias do universo conceitual bakhtiniano; em segundo lugar, a banalização, gerada pela má compreensão, da noção de gênero do discurso como objeto de ensino. O problema é que, ao tomar os gêneros do discurso (que são, na realidade, atividades) como objeto de ensino, o texto oficial reifica, recorta e propõe limites a algo que é dinâmico, incontornável e impreciso.

Mas, afinal o que caracteriza o universo conceitual bakhtiniano? Dos fundamentos do pensamento de Bakhtin, o que nos interessa aqui, para contrapor à visão neoliberal de educação que, de certa forma, e por decorrência, se reflete na concepção de linguagem, é salientar pelo menos duas coordenadas que são os pilares da filosofia de linguagem do autor: a percepção da natureza dialógica da linguagem, o que supõe a compreensão de que o sentido das coisas se dá na dinâmica das relações dialógicas, a partir do encontro de posições avaliativas; e a idéia de enunciado, enquanto um momento vivo e ativo da cadeia de interação verbal. O enunciado não é apenas um conjunto organizado de palavras – uma frase no sentido estritamente lingüístico –, mas um elemento vivo da comunicação verbal, que carrega dentro de si uma dimensão axiológica, um gesto responsivo.

É essa terceira ponta – uma concepção de linguagem de base sociológica, que é pressuposto para um trabalho com os gêneros do discurso – que não se amarra às outras duas: o contexto neoliberal e os fundamentos filosóficos que subsidiam a construção das propostas das áreas de ensino. Se pudéssemos sintetizar numa palavra o que sustenta o Construcionismo, enquanto corrente teórica que diz respeito à apropriação do conhecimento, diríamos que é a ênfase aos processos mentais no âmbito do individual. Na perspectiva do Interacionismo bakhtiniano, ao contrário, diríamos, sem negar o individual, que “o si não é sem o outro” (FARACO, 2003: 130).

Finalizamos, esperando ter estabelecido alguns referenciais para que os professores de Língua Portuguesa – a quem essas reflexões estão dirigidas – possam se aproximar dos PCNs menos impressionados com a sua retórica e mais preparados para a sua leitura crítica.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. & GENTILI, P. (org.). Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- APPLE, M W. Repensando a ideologia do currículo. In: MOREIRA, A. e SILVA, T T (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 7ª ed São Paulo: Cortez, 2002.
- _____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. e SILVA, T T (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 7ª ed São Paulo: Cortez, 2002.
- ARELARO, L..R.G. Resistência e submissão – A reforma educacional na década de 1990. In: O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate (org.) Nora Krawczk, Maria Malta Campos, Sérgio Haddad. – Campinas, SP, Autores Associados: 2000.
- BACK, E. Fracasso do ensino do português: proposta de solução. Petrópolis: Vozes, 1987.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. (VOLOSHINOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1979.
- _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, UNESP, 1988.
- BARBOSA, J. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R..(org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000.
- _____. J. Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva enunciativa para o ensino de língua portuguesa. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) LAEL, Pontifícia Universidade de São Paulo: São Paulo, 2001.

- BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A. et al (org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR. 1996
- BRAIT, B. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2001.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9394*. Brasília, 11 de dezembro de 1996.
- _____, Ministério da Educação e Cultura. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais / MEC*. – Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. 2ª ed..* – Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CADERNO PEDAGÓGICO. Publicação comemorativa aos 50 anos da APP – Sindicato. Curitiba, 1987.
- CARVALHO, J.S. O discurso pedagógico das diretrizes curriculares nacionais: competência crítica e interdisciplinaridade. *Cadernos de Pesquisa*, nº112, p.155-165, mar 2001.
- CASTRO, G. Em busca de uma lingüística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 1993.

- _____. Discurso: algumas aproximações entre o pensamento de Michel Foucault e o Círculo de Bakhtin. International Bakhtin Conference / Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2003 CD ROM.
- CHARLOT, B. L'école en mutation, Payot, Paris: 1987
- CLARK, K. & HOLQUIST, M. *Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1998 (tradução de J. Guinsburg. [1984, original]) .
- COSTA, S. R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNS: uma análise crítica. In: FREITAS, M. T. e COSTA, S. R. (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo, Juiz de Fora, Brasília: MUSA/ EDUFJ/ COMPED-INEP, 2002.
- _____. A construção de títulos em gêneros diversos: um processo discursivo polifônico e plurissêmico. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000.
- DUARTE, N. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.
- FARACO, C.A. & CASTRO, G. Por uma teoria lingüística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). In: Educar em Revista. Curitiba: Ed. da UFPr, 2000.
- FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A. et al. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR. 1996.
- _____. Linguagem & Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- _____. Estudos Pré-Saussureanos. In: MUSSALIN, F, BENTES, A.C, (organizadoras). Introdução à lingüística: fundamentos epistemológicos, vol3. São Paulo: Cortez, 2004.
- FONTVIEILLE, L. Croissance et transformation du système éducatif et de formation en France aux XIXème et XXème siècles. IN: Paul,

- J.J.Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs, ESF, Paris: 2000.
- FONSECA, M. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: Gentili, P. (org.) Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública . – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 7ª ed. São Paulo, Ed. Loyola: 2001.
- FRIGOTTO, G. Trabalho e educação face à crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática. Niterói, Universidade Federal Fluminense: 1993.
- GENTILI, P. (org.). Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- _____. P. & Silva, T.T. da (org.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Visões críticas. Rio de Janeiro, Vozes: 1994.
- GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática: 1997 [Paraná: Assoeste, 1985].
- GNERRE, M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- GOMES-SANTOS, S. A questão do gênero no Brasil: teorização acadêmico-científica e normatização oficial. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.
- _____. Recontando histórias na escola: gêneros discursivos e produção da escrita. – São Paulo, Martins Fontes: 2003.
- KOCH, I. Lingüística textual: retrospecto e perspectivas. In: BRAIT, B (org.). Estudos enunciativos no Brasil: histórias e perspectivas. Campinas, SP: Pontes: Fapesp: 2001.
- KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.18, n.60, p.15-35, dez 1997.
- KRAWCZYK, N. A construção social das políticas educacionais no Brasil e na América Latina. In: Krawczk, N., Campos, M.M., Haddad, S. (org.). O

cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate. – Campinas, SP, Autores Associados: 2000.

KUENZER, A. Z. Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo, Cortez: 1997.

LAVAL, C. L' école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement publique. Éditions de la Découverte, Paris: 2003.

LIBÂNEO, J.C. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Cortez, 1987.

MARINHO, M. A Língua Portuguesa nos currículos de final de século. In: BARRETO, E. S. (org.). *Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras*. Campinas: Autores Associados: 1998.

MELO.A.A. S. Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil (Parte I). ETD, Campinas, v.3, n.1, p.63-79, dez: 2001.

MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: Meurer, J.L, MOTTA ROTH, D. (org). *Gêneros textuais*. BAURU, SP: EDUSC: 2002.

MOREIRA, A. B.. A psicologia...e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.100, p.93-107, mar. 1997.

_____ & SILVA, T. T.. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F., Tomaz T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. 7ª ed São Paulo: Cortez: 2002.

_____ . Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.21, n. 1, p. 10-21, jan/ jun de 1996.

NEVES, L.M.V. Brasil ano 2000. Uma nova divisão de trabalho em educação. Rio de Janeiro, 3ª edição. – São Paulo: Xamã, 2000.

PÉCORRA, A. Problemas de redação. 3ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989

PRADO, G.V.T. *Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de Língua Portuguesa*. Tese (Doutorado em Lingüística

Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 1999.

ROJO, R. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: “Ler é melhor que estudar”. In: FREITAS, M. T. e COSTA, S. (orgs.). *Leitura e escrita na formação de professores*. São Paulo, Juiz de Fora, Brasília: MUSA/EDUFJ/COMPED-INEP: 2002.

_____. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC, 2000.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular de Língua Portuguesa. 1º grau. 2ª. Ed. preliminar. São Paulo, SE / CENP. 1986.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta curricular para o ensino de português. 2º grau. São Paulo, SE / CENP. 1986.

SAVIANI, D. Entrevista concedida ao CADERNO PEDAGÓGICO. Publicação comemorativa aos 50 anos da APP – Sindicato. Curitiba, 1987.

SCHENEWLY, B. & DOLZ, J. Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexion à propos d’une expérience romande. In: *Enjeux*, 1999: 31-49.

SUASSUNA, L. O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – o professor como leitor de propostas oficiais de ensino. In: MARINHO, M. e SILVA, C. *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras-ALB, 1998.

TODOROV, T. Prefácio à edição francesa. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TONÁCIO, G. Os gêneros discursivos e as propostas curriculares de ensino de língua portuguesa nos discursos documental e docente: um entrelaçamento de vozes. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora: Juiz de Fora – MG, 2003.

TEZZA, C. Entre a prosa e a poesia: Bakhtin e o formalismo russo. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

TORRES, C. A. Estado, privatização e política educacional. Elementos para uma crítica ao neoliberalismo. In: GENTILI, P (org.) Pedagogia da exclusão; o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, R.J., Vozes: 1995.